

**Chemie fürs Leben –  
neue Unterrichtskonzeptionen für chemische Aspekte im Na-  
turwissenschaftsunterricht in der Orientierungsstufe und für  
den Chemieanfangsunterricht**

Dissertation  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
doctor rerum naturalium (Dr. rer. nat.)  
der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Rostock

vorgelegt von

Christiane Collin, geb. Arndt, geb. am 14.09.1980 in Kühlungsborn  
aus Parkentin

Rostock, 29.05.2008

Gutachter: Prof. Dr. Alfred Flint  
Universität Rostock, Institut für Chemie

Prof. Dr. Ilka Parchmann  
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Chemie

## Danksagung

Mein erster Dank gilt Herrn Prof. Dr. Alfred Flint für die Möglichkeit zur Bearbeitung dieses interessanten Themas, die bestmögliche Betreuung, die vielen anregenden Diskussionen und die Möglichkeit, viele deutsche Städte im Rahmen von Lehrerfortbildungen kennen zu lernen.

Ich danke weiterhin der gesamten Arbeitsgruppe in der Didaktik der Chemie ganz herzlich für die konstruktiven Hinweise sowie ihre beständige Hilfsbereitschaft bei Problemen jedweder Art.

Meinem Mann bin ich ganz besonders dankbar für die vielen Aufheiterungen, die mir immer wieder Mut gemacht haben und dafür, dass er an seinem Geburtstag mit mir die Arbeit Korrektur gelesen hat. Ohne Dich wäre es nie zu dieser Arbeit gekommen! Danke!

Meinen Eltern, Geschwistern, Großeltern und Schwiegereltern danke ich für ihren Glauben an mich und ihre immerwährende Anteilnahme an meinen Höhen und Tiefen.

<b>I.</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>FÜR DEN ANFANGSUNTERRICHT RELEVANTE SCHÜLERVORSTELLUNGEN</b> .....	<b>4</b>
1.	Schülervorstellungen zum Thema Stoffe und ihre Eigenschaften .....	5
2.	Schülervorstellungen zu den Aggregatzuständen und deren Änderungen .....	8
3.	Schülervorstellungen im Zusammenhang mit dem Teilchenmodell .....	13
4.	Schülervorstellungen zur chemischen Reaktion .....	16
<b>III.</b>	<b>CHEMISCH-PHYSIKALISCHE INHALTE IN DEN KLASSENSTUFEN 1-6</b> .....	<b>20</b>
1.	Vorstellung der Inhalte des Experimentierkastens rund um Kohlenstoffdioxid .....	23
2.	Kurzbeschreibung der Experimente aus dem Experimentierkasten .....	24
2.1	Das Brausetablettengas .....	24
2.2	Es sprudelt noch woanders .....	27
2.3	Das Gas verdrängt Luft und Flüssigkeiten und erzeugt Druck .....	29
2.4	Die Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser .....	32
2.5	Wie funktioniert eigentlich eine Brausetablette? .....	33
2.6	Wie erkennt der Chemiker Kohlenstoffdioxid? .....	35
2.7	Vergleich von Luft und „Ausatemluft“ .....	37
2.8	Kohlenstoffdioxid aus Backpulver .....	39
2.9	Was hat Kohlenstoffdioxid mit Kalk zu tun? .....	41
2.10	Experimentieren mit Ersatzvarianten .....	44
3.	Einordnung der Inhalte des Experimentierkastens in die Lehrpläne .....	45
<b>IV.</b>	<b>CHEMIEANFANGSUNTERRICHT</b> .....	<b>48</b>
1.	Darstellung und Bewertung ausgewählter Lehrpläne .....	48
1.1	Rahmenplan für Mecklenburg-Vorpommern von 2002 .....	49
1.1.1	Vorbemerkungen des Rahmenplans und Inhalte der Jahrgangsstufe 8 .....	49
1.1.2	Bewertung der Inhaltsauswahl und -reihenfolge .....	52
1.2	Rahmenplan für das achtstufige Gymnasium in Hamburg von 2004 .....	53
1.2.1	Vorbemerkungen des Rahmenplans und Inhalte der Jahrgangsstufe 8 .....	54
1.2.2	Bewertung der Inhaltsauswahl .....	57
1.3	Rahmenlehrplan für Berlin von 2006 .....	59
1.3.1	Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans und Inhalte der Jahrgangsstufen 7/8 .....	60

1.3.2	Bewertung der Inhaltsauswahl.....	62
<b>2.</b>	<b>Darstellung und Bewertung ausgewählter Schulbücher .....</b>	<b>63</b>
2.1	Volk und Wissen: Chemie – Stoffe, Reaktionen, Umwelt .....	64
2.1.1	Darstellung der Vorgehensweise .....	64
2.1.2	Bewertung der Vorgehensweise .....	67
2.2	Klett: Prisma Chemie 7-10 .....	72
2.2.1	Darstellung der Vorgehensweise .....	72
2.2.2	Bewertung der Vorgehensweise .....	77
2.3	Duden Paetec: Chemie 7/8 Gymnasium Berlin.....	81
2.3.1	Darstellung der Vorgehensweise .....	81
2.3.2	Bewertung der Vorgehensweise .....	87
<b>3.</b>	<b>Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Lehrplan- und Schulbuchanalyse ...</b>	<b>93</b>
<b>V.</b>	<b>GRUNDSÄTZE DES UNTERRICHTSKONZEPTES „CHEMIE FÜRS LEBEN“ .....</b>	<b>97</b>
<b>VI.</b>	<b>DIE UNTERRICHTSEINHEIT .....</b>	<b>101</b>
<b>1.</b>	<b>Der Unterrichtseinstieg.....</b>	<b>101</b>
1.1	Ordnung nach der Verwendung .....	105
1.2	Ordnung nach dem Material.....	106
1.3	Ordnung nach bestimmten Stoffeigenschaften, z.B. der Brennbarkeit.....	108
1.4	Ordnung nach dem Aggregatzustand .....	109
<b>2.</b>	<b>Überblick über die Möglichkeiten des weiteren Unterrichtsverlaufs.....</b>	<b>111</b>
<b>3.</b>	<b>Aggregatzustände und das Teilchenmodell.....</b>	<b>112</b>
3.1	Aggregatzustandsänderungen beim Feuerzeuggas .....	113
Versuch 1:	Aufbau und Funktionsweise eines Gasfeuerzeuges .....	113
Versuch 2a:	Anzünden, Regulieren und Löschen des Kartuschenbrenners .....	116
Versuch 2b:	Sichtbarmachen des ausströmenden Gases.....	118
Versuch 3:	„Ausgießen“ des verflüssigten Campinggases .....	119
Versuch 4:	Verflüssigen des Feuerzeuggases durch Druck.....	122
3.2	Die Aggregatzustände des Wassers.....	126
Versuch 5:	Bestimmung der Schmelz- und Siedetemperatur von Wasser.....	126
Versuch 6:	Pneumatisches Auffangen von Wasserdampf.....	128
Versuch 7:	Luftballon in der Flasche.....	130



Versuch 8: Sieden und Kondensieren von Wasser .....	132
Versuch 9: Resublimation von Wasserdampf an einem kalten Metallblock .....	133
<b>4. Ausgewählte Eigenschaften gasförmiger Stoffe .....</b>	<b>134</b>
4.1 Feuerzeuggas / Campinggas .....	135
Versuch 10a: Entzünden von Feuerzeuggas durch eine Flamme.....	136
Versuch 10b: Entzünden von Feuerzeuggas durch einen glühenden Draht.....	137
Versuch 11: Vergleich der Brennbarkeit von Feuerzeuggas mit der eines Feuerzeuggas- Luft-Gemisches .....	138
Versuch 12: Demonstration einer Explosion mit Feuerzeuggas.....	140
Versuch 13: Fernzündung „kriechender“ Gase.....	141
Versuch 14: Vergleich der Masse gleicher Portionen Luft und Feuerzeuggas.....	143
Versuch 15: Ermittlung der Dichte mit Hilfe einer Spritze.....	144
4.2 Erdgas .....	146
Versuch 16: Temperaturzonen der rauschenden Brennerflamme .....	147
Versuch 17: Entzünden eines Streichholzkopfes im Innenkegel.....	149
Versuch 18: Pneumatisches Auffangen des Brennergases .....	151
Versuch 19: Qualitativer Vergleich der Dichte von Erdgas und Luft.....	152
Versuch 20: Demonstration einer Erdgas-Explosion .....	154
4.3 Kohlenstoffdioxid, Helium und Luft im Vergleich.....	156
Versuch 21: Ermittlung der Dichte von Kohlenstoffdioxid und Helium .....	157
Versuch 22: Ermittlung der Brennbarkeit von Luft, Helium und Kohlenstoffdioxid .....	158
Versuch 23: Zauberei? - Kohlenstoffdioxid „umgießen“ .....	158
Versuch 24: Ausschütteln von Kohlenstoffdioxid aus Mineralwasser.....	160
Versuch 25: Demonstration der Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser.....	161
Versuch 26: Nachweis von Kohlenstoffdioxid mit Kalkwasser.....	163
Versuch 27: Nachweis von Kohlenstoffdioxid in der Luft.....	164
Versuch 28: Nachweis des erhöhten Kohlenstoffdioxid-Anteils in der „Ausatemluft“ .....	164
Versuch 29: Kohlenstoffdioxid als Verbrennungsprodukt.....	165
Versuch 30: Messen der Temperatur beim Sublimieren von Trockeneis .....	166
Versuch 31: Sublimation von Trockeneis in einem Luftballon .....	167
Versuch 32: Kerzen löschen mit Trockeneis.....	167
<b>5. Ausgewählte Eigenschaften fester Stoffe .....</b>	<b>169</b>

Versuch 33: Die sinnliche Wahrnehmung von ausgewählten Metallproben.....	171
Versuch 34: Härtebestimmung ausgewählter Metalle durch Ritzversuche .....	173
Versuch 35: Bestimmung der Dichte ausgewählter Metalle .....	176
Versuch 36: Bestimmung von Metallen mit Hilfe der Dichte.....	177
Versuch 37: Verhalten einiger Metalle gegenüber Magneten.....	178
Versuch 38: Bestimmung der elektrischen Leitfähigkeit.....	180
Versuch 39: Eisen oder Kupfer: Welches Metall leitet besser?.....	181
Versuch 40: Vergleich der Wärmeleitfähigkeit verschiedener Stoffe.....	184
Versuch 41: Die unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit von Eisen und Kupfer .....	185
Versuch 42: Qualitativer Vergleich der Schmelztemperaturen einiger Metalle .....	188
Versuch 43: Darstellen von Gelb-Messing in der Mikrowelle .....	190
<b>6. Ausgewählte Eigenschaften flüssiger Stoffe .....</b>	<b>192</b>
6.1 Untersuchen der Eigenschaften von Wasser, Fleckenwasser, Spiritus und Lampenöl	192
Versuch 44: Untersuchen einiger Eigenschaften ausgewählter Flüssigkeiten .....	193
Versuch 45: Untersuchung der Brennbarkeit von Wasser, Fleckenwasser, Spiritus und Lampenöl .....	196
Versuch 46: Brennbare Gase durch „Verdunstung“ .....	198
Versuch 47: Verdunstungsgeschwindigkeiten von Fleckenwasser und Lampenöl .....	199
Versuch 48: Entzünden von Lampenöl.....	200
Versuch 49: Mischbarkeit von Wasser mit Speiseöl, Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser .....	205
Versuch 50: Mischbarkeit von Speiseöl mit Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser.	205
6.2 Wasser als Lösungsmittel .....	207
Versuch 51: Beobachten des Lösungsvorganges .....	207
Versuch 52: Löslichkeit von Zucker – Herstellen von Zuckerstäben .....	208
Versuch 53: Wasser ist nicht gleich Wasser – Eindampfen .....	210
Versuch 54: Nachweis gelöster Gase in Leitungswasser.....	211
<b>7. Die Einführung der Stoffumwandlung .....</b>	<b>212</b>
Versuch 55: „Verbrennen“ von Holzkohle .....	213
Versuch 56a: Entstehen beim Verbrennen von Holzkohle Gase? .....	214
Versuch 56b: Entstehen beim Verbrennen von Holzkohle Gase? .....	216
Versuch 57: Verbrennung von weiteren festen, flüssigen und gasförmigen Brennstoffen und Nachweis von Kohlenstoffdioxid .....	218

Versuch 58: Nachweis von Wasser .....	219
Versuch 59: Wasser-Nachweis bei der Verbrennung von Feuerzeugbenzin .....	220
Versuch 60: Langsames Erhitzen von Holz und Papier im Reagenzglas .....	221
<b>8. Energetische Erscheinungen bei Stoffumwandlungen – die Einführung der Chemischen Reaktion .....</b>	<b>223</b>
<b>9. Stoffgemische und Trennverfahren.....</b>	<b>228</b>
9.1 Trennverfahren bei der Abfallverwertung .....	228
Versuch 61: Magnetscheiden zum Abtrennen von Weißblech aus dem Hausmüll .....	230
Versuch 62: Windsichten zum Abtrennen von Kunststoffen und Papier .....	232
Versuch 63: Das Schwimm-Sink-Verfahren zum Trennen von Kunststoffen .....	236
Versuch 64: Modellversuch zur Elektrofiltration.....	239
Versuch 65: Rauchgasreinigung durch einen Gewebefilter und Nasswäsche .....	240
9.2 Trennverfahren in einer Kläranlage.....	242
Versuch 66: Beobachten des Sedimentierens.....	244
Versuch 67: Sedimentieren durch Zentrifugalkräfte .....	244
Versuch 68: Modell einer Wäscheschleuder .....	245
Versuch 69: Trennen eines Öl-Wasser-Gemisches .....	246
Versuch 70: Trennung einer Aufschlämmung / Suspension.....	248
Versuch 71: Trennung durch Sieben .....	249
Versuch 72: Trennung durch Filtrieren .....	250
Versuch 73: Reinigen von ölverschmutztem Wasser durch Adsorption .....	253
Versuch 74: Adsorption gelöster Farbstoffe .....	254
Versuch 75: Modell zur physikalischen Reinigung bei einer Kläranlage .....	255
9.3 Von der Fleckentfernung zur Chromatographie .....	257
Versuch 76: Löslichkeit von Butter in verschiedenen Lösungsmitteln .....	258
Versuch 77: Verdunsten des Lösungsmittels aus den Fettlösungen.....	259
Versuch 78: Wirkungsweise einer Fleckenpaste bzw. eines Fleckensprays.....	260
Versuch 79: Herstellung einer Fleckenpaste .....	260
Versuch 80: Fleckentfernung mit verschiedenen Lösungsmitteln .....	261
Versuch 81: Bleichen des Traubensaft-Flecks .....	263
Versuch 82: Papierchromatographische Untersuchung von Fasermalern .....	264
Versuch 83: Aufsteigende Papierchromatographie mit Kaffeefiltern .....	266

VII. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK ..... 269

VIII. LITERATURVERZEICHNIS ..... 271

## I. Einleitung

Der naturwissenschaftliche Bildungsweg deutscher Schülerinnen und Schüler hat sich insbesondere nach der 1997 durchgeführten TIMS-Studie II (Third International Mathematics and Scientist Study) und aufgrund des Aufschreis nach dem schlechten Abschneiden bei der PISA-Studie 2000 verändert.

*„Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der OECD-Studie PISA hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 2001 sieben Handlungsfelder benannt, in denen die Länder und die Kultusministerkonferenz tätig werden:*

- *Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich*
- *Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung*
- ***Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge***
- *Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*
- *Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation*
- *Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrtätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung*
- *Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ [1]*

Eine Maßnahme zur Verbesserung des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ist die Verbreitung des erfolgreichen Modellversuchsprogramms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)". Dieses wurde bereits 1998 als Reaktion auf die Ergebnisse der TIMS-Studie eingerichtet. Das zunächst auf fünf Jahre angelegte Programm startete bundesweit mit 180 Schulen. Inzwischen wurde der erfolgreiche Ansatz von SINUS stufenweise verbrei-

tet. Dazu legte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein überregionales Transfer-Programm auf, in dem zu Beginn des Schuljahres 2003/04 in 13 Bundesländern ca. 700 neue Schulen an die SINUS-Arbeit herangeführt wurden. Die zweite Verbreitungswelle startete 2005 und erreichte bereits ca. 1800 Schulen. Mit dem Schuljahr 2004/2005 beteiligten sich auch Grundschulen durch eigenständige Konzeptionen an dem bundesweiten Modellversuch. Damit erfasst SINUS das gesamte Altersspektrum an den Schulen. Ab 2007 erfolgt nun die weitere Organisation von SINUS-Transfer in Verantwortung der einzelnen Länder [2].

Eine weitere Maßnahme ist die Einführung eines neuen Faches „Naturwissenschaften“ für die Orientierungsstufe in vielen Bundesländern. Als jüngstes Beispiel sei hier das Land Rheinland-Pfalz genannt, welches ab dem Schuljahr 2008/2009 an allen Schulen das Fach „Naturwissenschaften“ ab Klasse 5 mit vier Stunden pro Woche einführt [3]. Auch Niedersachsen hat 2007 neue Kerncurricula für den Bereich der Naturwissenschaften herausgegeben, die seitdem ab der Klasse 5 gelten.

Damit ist es durchaus möglich und wünschenswert, naturwissenschaftliche Aspekte durchgängig beginnend beim Sachunterricht in der Grundschule über den Naturwissenschaftsunterricht in der Orientierungsstufe bis zum einsetzenden Fachunterricht aufzubauen und zu behandeln. Es kommt deshalb im verstärkten Maße darauf an, auf eine sorgfältige Abstimmung der Inhalte in den einzelnen Klassenstufen und auf die Möglichkeit des Aufgreifens bereits vorhandener Kenntnisse zu achten. Hier stehen wir noch ganz am Anfang; es bedarf neuer Konzepte zur inhaltlichen Gestaltung des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtsspektrums. Im Bereich des Chemieunterrichts soll diese Arbeit – im Zusammenhang mit den im Rahmen des Konzeptes „Chemie fürs Leben“ bereits ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten – einen Beitrag zur Schaffung eines schlüssigen Gesamtkonzeptes liefern.

Ausgangspunkt für diese Arbeit sollen die seit langem bekannten Fehlvorstellungen zu chemischen Aspekten sein, die sich bei Schülerinnen und Schülern z.T. noch in der 10. Klasse diagnostizieren lassen. Eine kurze Zusammenfassung der recherchierten Fehlvorstellungen wird in Kapitel II erfolgen. Einige von diesen Fehlvorstellungen entstehen schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Lebens, diese könnten bereits im Sachunterricht und besonders in der Orientierungsstufe thematisiert und entsprechend verändert werden. Dazu soll an einem für Schülerinnen und Schüler anspruchsvollen Thema – der gasförmige Aggregatzustand – exemplarisch gezeigt werden, wie die diagnostizierten Fehlvorstellungen in der Konzeption berücksichtigt werden können. In Kapitel III er-

folgen daher eine kurze Betrachtung der chemisch-physikalischen Inhalte in den Klassenstufen 1-6 und deren mögliche Anordnung für einen abgestimmten Unterricht in allen Klassenstufen. Anschließend soll ein im Rahmen dieser Arbeit entwickelter Experimentierkasten für die exemplarische Behandlung eines Gases vorgestellt werden.

Das Kapitel IV wird sich dann dem Chemieanfangsunterricht zuwenden. Zunächst steht dabei eine exemplarische Lehrplan- und Schulbuchanalyse anhand von jeweils drei ausgewählten Werken im Vordergrund. Diese Analyse soll die aktuelle Unterrichtssituation widerspiegeln, um Konsequenzen für einen veränderten Chemieanfangsunterricht unter Berücksichtigung der Fehlvorstellungen aufzuzeigen.

Anschließend soll in Kapitel V eine kurze Zusammenfassung der Grundsätze des Konzepts „Chemie fürs Leben“ erfolgen, welches sich vor allem durch einen stärkeren Alltagsbezug auszeichnet. Da bereits zwei Unterrichtseinheiten zu den Themen „Oxidationen, Reduktionen und Redoxreaktionen“ und „Säuren, Laugen, Salze“ nach diesem Konzept bestehen, soll die in Kapitel VI vorgestellte Unterrichtseinheit nicht nur die möglichen Fehlvorstellungen und den größeren Alltagsbezug berücksichtigen, sondern auch Grundlagen und vielfältige Anknüpfungspunkte für die beiden anderen Unterrichtseinheiten liefern.

## **II. Für den Anfangsunterricht relevante Schülervorstellungen**

Bevor Schülerinnen und Schüler in den naturwissenschaftlichen Unterricht kommen, haben sie schon über einige Jahre Erfahrungen mit der sie umgebenden Umwelt gesammelt und dabei wiederholt bestimmte Beobachtungen gemacht. Ausgehend von diesen Erfahrungen und Beobachtungen konstruieren sich die Lernenden ihr eigenes „Wissensnetzwerk“, mit dem sie im Alltag in der Regel gut zurechtkommen. So besitzen sie auch mehr oder weniger scharf umrissene Vorstellungen von Begriffen, Prinzipien und Prozessen, um die es im naturwissenschaftlichen Unterricht gehen soll. Diese Vorstellungen bzw. Konzepte werden häufig auch als „Alltagsvorstellungen“ oder „lebensweltliche Vorstellungen“ bezeichnet. Der Begriff „Schülervorstellungen“ stellt gleichzeitig heraus, dass die hier betrachteten Vorstellungen häufig bei Schülerinnen und Schülern auftreten, die noch nicht die gesamte Schullaufbahn durchlaufen haben. Auch die Begriffe „vorwissenschaftliche“ oder „naive“ Vorstellungen werden gleichbedeutend verwendet. Da diese Vorstellungen meistens nicht den modernen naturwissenschaftlichen Denkweisen entsprechen, werden sie auch vielfach als „Fehlvorstellungen“ bezeichnet. Im Englischen findet man die allgemeine Bezeichnung „misconceptions“. (nach [4, S. 144])

Fehlvorstellungen entstehen nicht nur durch außerschulische Erfahrungen, sondern auch durch den Unterricht selbst. Zumeist versuchen Schülerinnen und Schüler das neu Gelernte mit den eigenen Vorstellungen zu verbinden, so dass Mischkonzepte entstehen. Aber auch die Sprache, selbst die im Unterricht gesprochene, führt zu einigen Missverständnissen.

Viele dieser Schülervorstellungen stimmen mit dem wissenschaftlichen Inhalt der Begriffe und Theorien nicht überein und daraus resultieren Lernschwierigkeiten. Denn die Alltagsvorstellungen bestimmen, welche Informationen der Lernende wahrnimmt, für wichtig erachtet und mit in sein „Wissensnetzwerk“ einbaut. Der Lernstoff wird dabei nicht passiv übernommen, sondern mit Blick auf die schon vorhandenen Strukturen interpretiert. Wenn es nicht gelingt, die Inhalte des Unterrichts so aufzubereiten, dass die Erkenntnisse für Schülerinnen und Schüler anschlussfähig sind, werden nur kleine Fortschritte in Richtung der wissenschaftlichen Vorstellungen erreicht, die häufig nach dem Unterricht wieder gänzlich verloren gehen. (nach [5, S. 7]) Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden durchaus die Inhalte des Unterrichts „lernen“. Werden diese jedoch nicht aktiv in das „Wissensnetzwerk“ übernommen, können die Schülerinnen und Schüler sie in unerwarteten Aufgaben nicht anwenden. Sie verfallen wieder in die alt bewährten Denkstrukturen, argumentieren mit den naiven Vorstellun-



gen und streuen dabei Fachwörter unreflektiert ein. SUMFLETH schreibt dazu: *„Ihr erstes Deutungsmuster ist für sie so aussagekräftig und sinnvoll, daß sie weitere, dazu noch ganz andersartige Erklärungen nicht benötigen. Fachwissenschaftliche Begriffe werden eher zufällig eingestreut. ... Ihr Erklärungsgrundmuster blockiert durch seine Stimmigkeit, durch seine Bewährtheit seine eigene Umstrukturierung, vor allen Dingen immer dann, wenn dieses Vorwissen im Lernprozeß überhaupt gar nicht aufgegriffen und berücksichtigt wird.“* [6, S. 412].

Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht also erfolgreich sein will, muss er die Vorstellungen der Lernenden berücksichtigen und sie den Schülerinnen und Schülern bewusst machen. Durch abweichende Ereignisse und Phänomene sollte ein kognitiver Konflikt ausgelöst werden, der die Schülerinnen und Schüler herausfordert, sich mit den naturwissenschaftlichen Konzepten zu beschäftigen und somit neue Strukturen aufzubauen, die hilfreicher sind als die bisherigen (Konzeptwechsel). (nach [7, S. 36])

Im Folgenden sind einige Schülervorstellungen zu relevanten Begriffen und Theorien zusammengestellt. Sie geben einen Überblick über die Vorstellungen, die auftreten können und sensibilisieren den Lehrenden, den Aussagen der Schülerinnen und Schüler genau zuzuhören. Zudem führen die Vorstellungen zu Konsequenzen, die anschließend in einen Unterrichtsvorschlag nach dem Konzept „Chemie fürs Leben“ berücksichtigt werden sollen.

## **1. Schülervorstellungen zum Thema Stoffe und ihre Eigenschaften**

Chemieunterricht beginnt damit, Stoffe kennen zu lernen, ihre Eigenschaften zu untersuchen und ihre Anwendungsgebiete aufzuzählen. „Stoff“ ist ein zentraler Begriff. Er wird im Unterricht von „Körpern“ unterschieden, jedoch erfolgt nicht immer eine Abgrenzung zu der Bedeutung von „Stoff“ im Alltag. Hier gibt es schließlich neben Klebstoff, Schaumstoff und Kunststoff auch den Unterrichtsstoff und den Lesestoff, welches selbstverständlich keine chemischen Stoffe sind. Was das Wort „Stoff“ für Schülerinnen und Schüler bedeuten kann, wird in den folgenden vier Punkten kurz erläutert.

### **(1) Stoffe sind konkrete, feste Gegenstände. (nach [8, S. 256])**

Für Grundschul Kinder sind Stoffe zunächst etwas Konkretes und Festes. Als Beispiele für Feststoffe benennen sie vor allem Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung, wie z.B. Tafel, Schrank, Wand und Tisch. Nur selten werden tatsächlich Materialien wie Metall, Plastik oder Glas genannt (nach [9, S.414]). Flüssigkeiten und Gase werden kaum als Stoffe wahrgenommen. Dieses be-

grenzte Stoffkonzept erweitert sich mit zunehmendem Alter zunächst auf Flüssigkeiten und schließlich auch auf Gase. Die Dominanz der Feststoffe zeigt sich aber auch noch bei Erwachsenen: Bei einer kleinen Umfrage unter Studenten wurden zu 80 % Feststoffe als Beispiele für Stoffe ausgewählt. Nur selten wurden flüssige und fast gar nicht gasförmige Stoffe aufgeführt.

**(2) Stoffe existieren nur, solange es einen wahrnehmbaren Beweis für ihre Existenz gibt, dabei ist die „Sichtbarkeit“ der überzeugendste Beweis. (nach [8, S. 257])**

Schon Piaget fand heraus, dass junge Kinder nur an die Existenz der Luft glaubten, wenn sie sich bewegt. Allgemein werden Gase von Kindern nur wahrgenommen, wenn sie sich bewegen, man sie fühlen kann, sie einen Druck ausüben oder wenn sie farbig sind (nach [10, S. 424]). Viele ältere Schülerinnen und Schüler behaupten weiterhin, dass z.B. beim Verdampfen von Wasser oder beim Auflösen von Zucker die Stoffe verschwinden, d.h. sie hören auf zu existieren und sind für immer verloren. Mit den Stoffen sind dann auch die Masse und die Eigenschaften verschwunden. Beim Auflösen von Zucker argumentieren v.a. jüngere Kinder allerdings, dass der süße Geschmack zurück gelassen wurde. Später wird der Geschmack (oder Geruch und Farbe) als Beweis für den noch vorhandenen Stoff akzeptiert.

**(3) Bestimmte Eigenschaften, wie Geruch und Geschmack, können sich von dem Stoff lösen und unabhängig existieren. (nach [8, S. 257])**

Wenn ein Stoff einer Veränderung (Auflösen, Aggregatzustandsänderung) unterzogen wird, kann er sich von einigen Eigenschaften trennen. In der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler kann z.B. Geruch entweichen und den Stoff ohne Geruch zurücklassen oder der Stoff verschwindet und lässt seine Eigenschaften zurück. Diese Vorstellung lässt sich dadurch erklären, dass man im Alltag häufig unerwartet auf Gerüche stößt, ohne dass man eine Ursache sieht. Ebenso verhält es sich mit dem süßen Geschmack im Tee oder dem salzigen in einer Brühe. Beim Auftreten von Farbe hingegen wird weitaus eher davon ausgegangen, dass der Stoff tatsächlich noch vorhanden ist, denn auch im täglichen Leben tritt Farbigkeit fast nur im Zusammenhang mit konkreten Stoffen auf.

**(4) Die Masse wird nicht als wesentliche Eigenschaft von Stoffen angesehen. Schülerinnen und Schüler akzeptieren die Existenz von masselosen Stoffen. (nach [8, S. 257])**

Insbesondere bei Gasen und bei aufgelösten Stoffen trifft man häufig auf die Vorstellung, dass diese nichts wiegen. Die Masse eines Stoffes ist für Schülerinnen und Schüler eine Funktion eines undefinierten Merkmals. Dieses Merkmal wird durch den Aggregatzustand, die Schwere (oder Dichte, jedoch nicht im wissenschaftlichen Sinne), die Härte und die Festigkeit beeinflusst. Das intuitive Gefühl der Schülerinnen und Schüler wird dabei von der Hauptveränderung (das Volumen bzw. die Dichte) beeinflusst und erachtet es als bedeutsam für die Beurteilung der Massenveränderung.

### **Konsequenzen**

Die Fehlvorstellung (1) zeigt, dass vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler unzureichend zwischen Stoffe und Körper unterscheiden. Dabei verwechseln sie Feststoffe mit Gegenständen und beziehen Flüssigkeiten und Gase nicht in ihren Stoffbegriff mit ein. Bei der Einführung des Stoffbegriffs sollte also zunächst darauf geachtet werden, dass Körper und Stoffe auseinander gehalten werden. Dabei gibt es Körpereigenschaften wie Form, Volumen und Masse und Stoffeigenschaften wie Farbe, Geruch, Brennbarkeit etc. Auch Flüssigkeiten und Gase bilden Körper im naturwissenschaftlichen Sinne. Sie besitzen eine bestimmte (vom Gefäß vorgegebene) Form, Volumen und Masse. Dies sollte man den Schülerinnen und Schülern stärker verdeutlichen, z.B. durch Verdrängungen (Körper verdrängen einander). Wichtig hierbei ist auch die Betrachtung der Masse. Gasportionen kann man ebenso wiegen wie Feststoffe und Flüssigkeiten (Fehlvorstellung (4)). Werden Gase gleich im Anfangsunterricht als Stoffe (als Materie) eingeführt, thematisiert man dabei auch die Nicht-Sichtbarkeit. Obwohl die Schülerinnen und Schüler die meisten Gase nicht sehen können, sind sie dennoch vorhanden und anhand der spezifischen Eigenschaften erkennbar (Fehlvorstellung (2)). In diesem Zusammenhang ist es auch möglich, Gerüche als die Wahrnehmung von Gasen zu thematisieren (Fehlvorstellung (3)). Zusammenfassend können die abgeleiteten Konsequenzen in vier Punkten dargestellt werden:

- Bei der Einführung des Stoffbegriffs müssen Stoffe und Körper unterschieden und auch verschiedene Flüssigkeiten und Gase mit betrachtet werden.
- Die Körpereigenschaften von Flüssigkeiten und Gasen müssen ebenso verdeutlicht werden wie die der Feststoffe. Auch sie besitzen eine (vom Gefäß vorgegebene) Form, eine Masse, ein Volumen und können einander verdrängen.

- Verschiedene Gase sollten mit ihren spezifischen, nicht veränderbaren Eigenschaften behandelt werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die meisten Gase nicht sichtbar sind und daraus sich auch Gefahren ergeben können. Dann muss man die Gase an anderen Eigenschaften erkennen, wie z.B. dem Geruch.
- Der Begriff „Stoff“ muss als etwas definiert werden, was unveränderbare Eigenschaften besitzt.

## **2. Schülervorstellungen zu den Aggregatzuständen und deren Änderungen**

Zum Thema „Stoffe“ gehören auch die drei Zustandsformen, in denen Stoffe auftreten können. Schülerinnen und Schüler nehmen diese Zustandsformen zunächst getrennt wahr, d.h. es gibt für sie Feststoffe, Flüssigkeiten und Gase, die kaum etwas miteinander zu tun haben. Außer Wasser gibt es im Alltag der Schülerinnen und Schüler kaum einen Stoff, welcher in allen drei Zustandsformen auftritt. Problematisch sind dabei die Kriterien, nach denen sie die Stoffe den Zustandsformen zuordnen. Welche Vorstellungen zu Feststoffen, Flüssigkeiten und Gasen existieren, soll im Folgenden erläutert werden.

### **(1) Flüssigkeiten sind für Schülerinnen und Schüler „Wasser“. (nach [9, S. 413])**

Als Prototyp für die Flüssigkeiten ziehen Schülerinnen und Schüler das Wasser heran. So beschreiben sie viele Flüssigkeiten mit den Worten, sie sind „wie Wasser“. „wässrig“, „aus Wasser gemacht“ oder „enthalten Wasser“. Auch wenn im späteren Unterricht die Eigenschaften weiterer, auch nicht-wässriger Flüssigkeiten behandelt werden, trifft man auf die Vorstellung, dass diese aus Wasser und einem Zusatz bestehen, der das Wasser zu der entsprechenden Flüssigkeit macht und gewisse Eigenschaften hervorruft (nach [8, S. 250]).

### **(2) Für Feststoffe gibt es einen solchen Prototyp nicht. (nach [9, S. 418f.])**

Gemeinsamkeiten zwischen Flüssigkeiten werden bereits von Kindergartenkindern eher erkannt als solche zwischen verschiedenen Feststoffen. Ein Grund dafür ist, dass es keinen Prototyp für Feststoffe zu geben scheint. So werden z.B. Metalle unterschiedlicher Form nicht in eine Gruppe einsortiert, sondern je nach Erscheinung und Verhalten beurteilt.

**(3) Es existiert keine klare Grenze in der Einteilung zwischen „fest“ und „flüssig“. Viele Schülerinnen und Schüler besitzen noch eine Zwischenkategorie, in die sie schwierige Stoffe einordnen. (nach [9, S. 418])**

Bei der Zuordnung zu den Aggregatzuständen fest und flüssig werden nur starre Feststoffe sowie dünne Flüssigkeiten immer richtig einsortiert. Sowohl nicht-starre Feststoffe wie Knete, Wolle, Watte, Schwamm, Kerzenwachs, Schokolade oder Eis als auch pulverförmige Feststoffe und zähflüssige Flüssigkeiten wie Honig oder Shampoo werden zum Teil falsch oder in eine Zwischenkategorie (weder fest, noch flüssig) zugeordnet.

**(3a) Schülerinnen und Schüler besitzen bereits vor dem Unterricht eine intuitive Vorstellung vom Begriff „flüssig“, diese ist jedoch weiter als die wissenschaftliche Definition.**

Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Flüssigkeiten werden bereits sehr früh erkannt. Die Haupteigenschaft für Schülerinnen und Schüler ist, dass sie eingegossen werden können und „wie Wasser“ sind. Seltener werden Eigenschaften wie „nass“, „tropft“, „kann nicht in der Hand gehalten werden“ oder „nicht fest“ genannt. Dünne Flüssigkeiten werden daher von allen Schülerinnen und Schülern richtig klassifiziert. Aber auch zähflüssige Flüssigkeiten wie Sirup, Shampoo oder Honig werden noch zu etwa 80 % richtig zugeordnet. Lediglich 20 % der Schülerinnen und Schüler besitzen hierfür eine Zwischenkategorie zwischen fest und flüssig. Zusätzlich zu den tatsächlichen Flüssigkeiten werden auch weiche, nicht-starre sowie pulverförmige Feststoffe häufig zu den Flüssigkeiten gezählt.

**(3b) Schülerinnen und Schüler besitzen auch eine intuitive Vorstellung vom Begriff „fest“, die jedoch begrenzter ist als die wissenschaftliche Definition.**

Das Wort „fest“ passt für viele Schülerinnen und Schüler nur auf starre Stoffe, deren Form und Zustand unveränderbar sind. Nicht-starre Stoffe wie Knete, Watte, Schwamm werden nur zu 50 % den Feststoffen zugeordnet, bei pulverförmigen Stoffen wird es noch schwieriger. Diese werden entweder einer Zwischengruppe (weder fest, noch flüssig) oder sogar den Flüssigkeiten zugeordnet. Als Merkmale für feste Stoffe werden häufig Eigenschaften wie hart, schwer zerbrechlich, nicht gießbar und schwer genannt. Zusammenfassend lässt sich sagen, je leichter die Form des Stoffes bzw. Körpers verändert werden kann, desto unwahrscheinlicher ist die Zuordnung zu den Feststoffen.

**(4) Gase sind für viele Schülerinnen und Schüler nicht oder kaum materiell. (nach [11, S. 42] und [12, S. 47])**

Gase bzw. Luft werden von den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Eigenschaften kaum wahrgenommen. Sie sind meist „unsichtbar“, nur durch Wind (Bewegung) fühlbar und warme Luft steigt sogar nach oben. Gerade der letztgenannte Umstand führt zu der Überzeugung, dass Gase nichts wiegen oder zumindest sehr viel leichter sind als Flüssigkeiten und Feststoffe (nach [13, S. 556] und [14, S. 35f.]). In einer Umfrage unter 600 elfjährigen Schülerinnen und Schüler waren 75 % außerdem davon überzeugt, dass man mit Stadtgas keinen Ballon füllen kann (nach [10, S. 417]). Für sie sind Gase keine materiellen Substanzen.

**(5) Für viele Schülerinnen und Schüler gibt es nur „das Gas“, welchem v.a. gefährliche Eigenschaften (giftig, brennbar, explosiv) zugeschrieben werden. (nach [15, S. 73])**

Der Begriff „Gas“ wird von vielen Schülerinnen und Schüler v.a. mit dem Stadt- oder Erdgas in Verbindung gebracht. Sie unterscheiden Erdgas dabei aber nicht von anderen Gasen, sondern sprechen nur von *dem* Gas. Sie wissen, dass „das Gas“ brennbar ist, explodieren kann, giftig ist und dass man es zum Heizen braucht. Dabei differenzieren sie nicht zwischen dem Gas an sich und der Flammenerscheinung, so dass es zu Aussagen wie „*Gas ist eine Sorte von Feuer.*“ (Klasse 3) - „*Das Gas ist heiß.*“ (Klasse 4)“ [15, S.73] kommt.

**(6) Gase werden in Verbindung mit der Luft gesehen. (nach [15, S. 74])**

„Gas“ wird häufig auch als etwas Luftähnliches angesehen. „Das Gas“ ist „wie Luft“, „luftähnlich“, „tritt in Form von Luft auf“, „ist ein Luftgemisch“ oder „ist in der Luft enthalten“. Das Wort Gas bezeichnet hierbei ausschließlich eine Substanz und wird nicht in seiner Bedeutung als Aggregatzustand verwendet. Dass die Schülerinnen und Schüler Gas aber nicht unbedingt mit der Luft gleichsetzen, erkennt man an Aussagen dazu, dass „das Gas“ schwerer oder leichter als Luft ist.

**(7) Gase sind „flüssig“. (nach [12, S. 47f.] und [15, S. 76])**

Diese Fehlvorstellung leitet sich von den Gasfeuerzeugen (auch Gasflaschen oder Campingkartuschen) ab, da in diesen eine Flüssigkeit enthalten ist, die man in den transparenten Feuerzeugen sogar sehen kann. Einige Schülerinnen und Schüler werden hierbei jedoch unsicher, da sie Gas sowohl mit etwas Luftähnlichem als auch mit der Flüssigkeit verbinden, dann entstehen eigenartige Deutungen der Form „*Das Gas ist Luft in gelöster Form.*“ (Klasse 8 - Gymnasi-

um) [...] ‚Gas ist ein Gemisch aus Wasser und Luft.‘ (Klasse 7 - Hauptschule)“ [15, S.76].

Weiterhin wird Gas als dampf-, nebel- und rauchförmig bezeichnet. Wenn die Schülerinnen und Schüler dann Nebel und Rauch als Stoffgemische kennen lernen, besteht die Gefahr der Vermischung dieser beiden Inhalte: „ ‚Gas ist fest, flüssig oder gasförmig.‘ (Klasse 9 - Hauptschule) [...] - ‚Gas ist ein Rauch ohne feste Bestandteile, sondern nur mit flüssigen Bestandteilen.‘ (Klasse 8 - Realschule)“ [15, S. 76].

**(8) Beim Verdampfen bzw. Sublimieren hört der Stoff auf zu existieren. (nach [8, S. 249; 252])**

Diese Vorstellung ist eng verknüpft mit der Fehlvorstellung, dass Stoffe nur existieren, wenn man sie sehen kann. Vor allem jüngere Schüler erkennen z.B. beim Verdampfen von Aceton in einem geschlossenen System nicht, dass der Stoff erhalten bleibt. Es wurden sogar Aussagen gemacht, dass das Aceton zwar weg ist, aber der Geruch noch an der Glaswand oder am Verschluss geblieben ist (siehe Fehlvorstellung (3) bei Stoffen und ihre Eigenschaften).

**(9) In der Vorstellung vieler Schülerinnen und Schüler geht eine Aggregatzustandsänderung einher mit einer Zu- oder Abnahme der Masse. (nach [8, S. 250; 252] und [16, S. 100])**

Da Gase für Schülerinnen und Schüler häufig nichts wiegen oder zumindest leichter als Feststoffe und Flüssigkeiten sind, nehmen sie beim Verdampfen bzw. Sublimieren konsequenterweise auch eine Massenabnahme an. Beim Schmelzen gehen einige von einer Massenzunahme (eine Flüssigkeit fällt immer nach unten), andere von einer Massenabnahme aus. (nach [8, S. 257f.]) Schülerinnen und Schüler assoziieren mit dem Wort „Gewicht“ oder „Masse“ häufig Adjektive wie schwer oder hart - und da beispielsweise Eis hart und fest ist, muss es in ihrer Vorstellung auch schwerer als eine entsprechende Menge Wasser sein. Beim Eis kommt unterstützend hinzu, dass es sich beim Erstarren ausdehnt, so dass auch hier eine Massenzunahme angenommen wird (nach [16, S. 100]). Selbst wenn die Aggregatzustände schon mit dem einfachen Teilchenmodell behandelt worden sind, taucht die Vorstellung auf, dass dicht gepackte Teilchen schwerer sind als vereinzelt (nach [8, S. 251]). Diese Fehlvorstellung entsteht durch die Vermischung der ursprünglichen Vorstellung von einer Massenveränderung mit dem neuen Modell.

**(10) Die Aggregatzustandsänderungen sind nur teilweise umkehrbar.  
(nach [8, S. 251; 255])**

Vor allem das Verdampfen und Sublimieren werden nicht als umkehrbare Prozesse angesehen. Verbreitete Erklärungen dazu sind, dass der Stoff nicht mehr da sei oder einfach, dass ein Gas nicht zurück in eine Flüssigkeit verwandelt werden kann.

**Konsequenzen**

Zunächst sollten Schülerinnen und Schülern anhand vieler verschiedener Beispiele für Flüssigkeiten (dünne, zähflüssige, wässrige und nicht-wässrige), Feststoffe (harte, weiche und pulverförmige) und Gase die allgemeinen Gemeinsamkeiten der Aggregatzustände kennen lernen. Diese dienen anschließend als Kriterien für die Zuordnung (Fehlvorstellung (3) und (7)). Neben den Gemeinsamkeiten muss aber auch auf die Unterschiede innerhalb einer Gruppe eingegangen werden. Dabei lässt sich herausstellen, dass es Flüssigkeiten gibt, die ganz und gar nichts mit Wasser zu tun haben (Fehlvorstellung (1)). Sie besitzen zum Teil gegensätzliche Eigenschaften und enthalten kein Wasser (z.B. Benzin). Auch bei den Gasen muss auf Unterschiede eingegangen werden. Es gibt nicht nur das Gas, sondern viele verschiedene, die jeweils andere spezifische Eigenschaften besitzen (Fehlvorstellungen (4), (5) und (6)). Durch die bewusste Thematisierung der Bezeichnung „Flüssiggas“ kann der innere Widerspruch dieses Begriffs erarbeitet werden (Fehlvorstellung (7)). Zudem sind so auch die Bedingungen für die Aggregatzustände (Temperatur und Druck) zugänglich und lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass ein Aggregatzustand eigentlich nur ein Zustand von Materie ist. Ein- und derselbe Stoff kann also in mehreren Zuständen vorkommen. Bei einer Zustandsänderungen bleibt der Stoff erhalten. Dies muss man den Schülerinnen und Schülern an mehreren Beispielen demonstrieren, wobei der Beweis für den Erhalt auch durch die Umkehrung der betrachteten Zustandsänderung erbracht werden sollte (Fehlvorstellungen (8) und (10)). Werden die Änderungen als reversibel erkannt, wird auch die Massenerhaltung eher angenommen. Trotzdem sollte man auch diese zumindest einmal demonstrieren, vor allem bei der Änderung zum Gas hin (Fehlvorstellung (9)).

In den folgenden Punkten werden die Konsequenzen nochmals zusammengefasst:

- Die allgemeinen Gemeinsamkeiten eines Aggregatzustandes müssen anhand mehrerer verschiedener Beispiele für Flüssigkeiten, Feststoffe und



Gase erarbeitet werden, so dass eindeutige Kriterien für die Zuordnung benutzt werden.

- Anhand mehrerer Aggregatzustandsänderungen sollte gezeigt werden, dass ein Stoff in Abhängigkeit von Druck und Temperatur in mehreren Aggregatzuständen vorkommen kann. Ein Aggregatzustand ist also ein Zustand der Materie.
- Bei den Aggregatzustandsänderungen muss demonstriert werden, dass der Stoff erhalten bleibt und die Änderungen reversibel sind.
- Es muss auf die Massenerhaltung bei einer Zustandsänderung eingegangen werden.

### **3. Schülervorstellungen im Zusammenhang mit dem Teilchenmodell**

Mit den Aggregatzuständen wird auch das einfache Teilchenmodell im Unterricht eingeführt. Die Einführung eines Modells, dessen Ursprung im nicht sichtbaren Bereich liegt, ist naturgemäß mit sehr vielen Schwierigkeiten verbunden. Aus der Gegensätzlichkeit zwischen dem, was erfahrbar ist und dem, was das Modell postuliert, ergeben sich häufig folgende Fehlkonzepte.

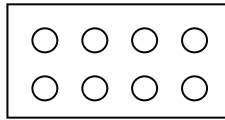
#### **(1) Stoffe werden vor einem diesbezüglichen Unterricht als Kontinuum wahrgenommen. (nach [5, S. 10])**

Die Vorstellung vom diskontinuierlichen Aufbau der Materie entspricht ganz und gar nicht der Wahrnehmung von Stoffen im Alltag. Daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Kontinuumsvorstellung in den Unterricht kommen. Interessanterweise wird das Teilchenmodell für den gasförmigen Zustand von den Lernenden eher angenommen und angewendet als für Feststoffe und Flüssigkeiten. Die Vorstellung, dass feste Stoffe aus kleinsten Teilchen bestehen, die sich ständig bewegen und zwischen denen sich nichts befindet, konkurriert mit der sehr stark verwurzelten Kontinuumsvorstellung. Bei Gasen hingegen, die als formlos, nicht fühlbar und sich durch die Luft ausbreitend wahrgenommen werden, passt das Teilchenmodell sehr gut zu der Wahrnehmung. (nach [13, S. 559])

#### **(1a) Nach einem Unterricht über das Teilchenmodell existiert vielfach eine Teilchen-im-Kontinuum-Vorstellung. (nach [17, S. 275])**

Das Teilchenmodell wird häufig mit Phänomenen wie das Lösen von Zucker oder der Volumenzunahme beim Verdampfen von Wasser eingeführt. Die Schülerinnen und Schüler versuchen dabei, die neuen Inhalte in ihre ganzheitliche Vorstellung zu integrieren. So kommt es beispielsweise zu Aussa-

gen wie: Zwischen den Wasserteilchen befindet sich Wasser. Oder sie zeichnen ein Metallblech in folgender Form [18, S. 119]:



Diese Zeichnung verdeutlicht, dass kompakte Stoffproben immer noch ganzheitlich aufgefasst werden, verbunden mit dem Versuch, die Teilchenvorstellung mit einzubringen.

**(1b) Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren die leeren Zwischenräume zwischen den Teilchen nicht.**

Gibt man die Form der kleinsten Teilchen nicht vor, so wählen die Schülerinnen und Schüler in ihren Zeichnungen häufig eine geometrische Form, die sich ohne Lücken aneinander fügen lässt (z.B. Quadrate oder Dreiecke). Die Lernenden, die von der Kugelform ausgehen, nehmen bei Feststoffen Luft oder andere Gase als Füllstoffe für die Zwischenräume an. Bei Flüssigkeiten wird Wasser als Füllstoff gewählt oder es existiert die Vorstellung, dass sich die Teilchen durchdringen, da sie schließlich nicht fest sind. (nach [18, S. 120])

**(1c) Lernende haben kein Problem damit, dass Teilchen entstehen und auch wieder verschwinden können.**

Die Schülerinnen und Schüler scheinen keine Schwierigkeiten damit haben, dass aus einem einheitlichen Stoff z.B. beim Verdampfen Teilchen entstehen, die vor der Veränderung noch nicht existierten (nach [5, S. 10]). Die Teilchen können also aus einem Kontinuum entstehen und auch wieder verschwinden und das Kontinuum bilden (nach [12, S. 72]).

**(2) Das Wort „Teilchen“ impliziert bei den Schülerinnen und Schüler die Vorstellung, dass sie durch mehrmaliges Zerteilen einer Stoffportion entstehen. Daher besitzen die Teilchen auch dieselben (makroskopischen) Eigenschaften wie die Stoffportion (Farbe, Geruch, Temperatur etc.). (nach [12, S. 75f.] und [18, S. 118f.]**

Mit dem Wort „Teilchen“ werden Wörter wie „Teil“, „Teilen“, „Zerteilen“ assoziiert. In der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler wird die Stoffprobe auf mechanischem Wege oder auch durch Lösen, Schmelzen und Verdampfen in kleinere Anteile zerlegt. Dabei können die Teilchen durchaus so klein werden, dass sie mit dem bloßen Auge nicht mehr erkennbar sind. Eine unendliche Teilbarkeit wird von den Schülerinnen und Schülern verneint, wobei sie die Gründe

dafür nicht nennen können. Bei den Teilchen, die durch ein Zerteilen der Ausgangsstoffprobe entstanden sind, handelt es sich demnach immer noch um winzige Anteile des Stoffes - und diese besitzen noch dieselben Eigenschaften wie die Ausgangsstoffprobe. Die Schülerinnen und Schüler können so den Modell-Status der Teilchenvorstellung nicht erkennen. Sie verstehen nicht, dass auf der Ebene der Teilchen andere Gesetze gelten als in der erfahrbaren Welt (beispielsweise, dass sich die Teilchen in einer ständigen Bewegung befinden und nicht durch Reibung zur Ruhe kommen können) (nach [5, S. 10]).

**(3) Schüler unterscheiden unzureichend zwischen Teilchen eines Stoffes als Oberbegriff von Molekülen, Atomen und Ionen und den Atomen an sich. Für sie sind diese Worte häufig Synonyme. (nach [18, S. 120] und [19])**

Das Wort „Atom“ ist vielen Schülerinnen und Schülern schon vor dem Unterricht bekannt und wird als eine andere synonyme Bezeichnung für kleinste Teilchen angesehen. Nach der Einführung des undifferenzierten Teilchenmodells folgt meist das Daltonsche Modell, welches von Atomen spricht. Wird an dieser Stelle den Schülerinnen und Schülern nicht eindeutig bewusst, dass es sich bei Atomen nur um eine Teilchenart handelt, und dass es auch Teilchen gibt, die wiederum aus mehreren Atomen zusammengesetzt sind, ist diese Fehlvorstellung nicht verwunderlich.

### **Konsequenzen**

Das Teilchenmodell ist ein Inhalt, der durch die Lehrkraft vorgegeben werden muss. Dabei ist es unbedingt notwendig, den Modellcharakter dieser Vorstellung heraus zu stellen, denn nur so ist verständlich, dass auf der submikroskopischen Ebene zum Teil völlig andere Gesetze gelten als in der wahrnehmbaren Welt (Fehlvorstellung (1) und (2)). Das Problem bei diesem Modell ist, dass es kein Abbild der Wirklichkeit darstellt, denn es existiert in einem für uns wahrnehmbaren Bereich kein Original. Dennoch liefert das Teilchenmodell eine Reihe von sinnvollen und konsistenten Erklärungen für viele Phänomene, wie z.B. das Lösen, die Volumenzunahme durch Erwärmung oder auch die Diffusion. Nachdem die Schülerinnen und Schüler das Teilchenmodell kennen gelernt haben, muss man sie immer wieder mit ihrer Kontinuumsvorstellung konfrontieren und möglichst viele Phänomene mit dem Teilchenmodell widerspruchsfrei erklären (Fehlvorstellung (1a)). Nur so wird dieses Modell als hilfreicher erkannt und akzeptiert. Haben die Schülerinnen und Schüler das Teilchenmodell bereits im vorangegangenen Unterricht kennen gelernt, so kann man evtl. daran anknüpfen, dass sie es für Gase eher akzeptieren als für Fest-

stoffe und Flüssigkeiten. Durch die Betrachtung der Aggregatzustandsänderung von gasförmig zu flüssig ist es möglich, die Erhaltung der Teilchen zu thematisieren (Fehlvorstellung (1c)).

Auch wenn das Teilchenmodell zur Erklärung einer Reihe von Phänomenen heran gezogen werden kann, so gibt es aber auch Fragen, auf die das Modell keine Antwort hat. Man kann z.B. keine Aussage über die genaue Form und Größe der Teilchen treffen. Die häufig gewählte Kugel- bzw. Kreisform ist lediglich eine Vereinfachung, die durchaus zu der Fehlvorstellung (3) beiträgt. Häufig wird vorgeschlagen, in Visualisierungen auch andere Symbole für die Teilchen zu wählen, ganz auf eine anschauliche Darstellung der Teilchenebene zu verzichten oder das Wort Teilchen durch „Baustein“ zu ersetzen. In jedem Fall muss es eine klare Abgrenzung zwischen Teilchen und Atomen geben, spätestens wenn die Atome als eine Teilchenart eingeführt werden.

Zusammenfassend lassen sich also folgende Forderungen formulieren:

- Der Modellcharakter der Teilchenvorstellung muss klar heraus gestellt werden.
- Das Teilchenmodell sollte zur Erklärung vieler (auch alltäglicher) Phänomene so oft wie möglich widerspruchsfrei angewendet werden können.
- Die Teilchen sind klar von den Atomen abzugrenzen.

#### **4. Schülervorstellungen zur chemischen Reaktion**

Ein sehr wichtiger Begriff der Chemie ist der der chemischen Reaktion. Auch hier existieren in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler schon vor dem Unterricht Konzepte darüber, was beispielsweise bei einer Verbrennung passiert. Sie interpretieren die Reaktion des Brennstoffes als endgültige Vernichtung. Dieses Präkonzept entsteht aus den alltäglichen Beobachtungen, bei denen der Brennstoff verschwindet und die Produkte häufig nicht sichtbar sind.

Bei anderen chemischen Reaktionen (z.B. „Toast wird braun“ oder „Kunststoff wird spröde“) legt vor allem die alltägliche Sprache lediglich eine Eigenschaftsveränderung nahe und keine grundlegende Stoffumwandlung (also keine Reaktion).

Des Weiteren entstehen aber auch Fehlvorstellungen im Laufe des Unterrichts, z.B. dass chemische Reaktionen als mechanisches Mischen und Entmischen von Stoffen verstanden werden. Diese und andere häufig festgestellte Fehlvorstellungen werden im Folgenden kurz erläutert.

**(1) Die Stoffe werden bei chemischen Reaktionen (vor allem bei Verbrennungen) und bei Lösungsprozessen unwiederbringlich zerstört. (nach [20, S. 158], [12, S. 41f.] und [14, S. 36])**

Die Schülerinnen und Schüler haben schon vor dem Einsetzen des Unterrichts viele Verbrennungen beobachtet. Die dabei sichtbare Zerstörung der Stoffe „zwingt“ die Schülerinnen und Schüler geradezu zu einer Vernichtungsvorstellung. Diese wird durch die Sprache unterstützt, wenn man von „ver“-brennen, „zer“-setzen und „auf“-lösen spricht [12, S. 42]. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, dass bei vielen Verbrennungen vor allem Gase entstehen, die nur kaum sinnlich wahrgenommen werden können. Nach der Vorstellung II.1(2) und II.1(3) bildet die Vernichtungsvorstellung selbst dann keinen Widerspruch, wenn man den Stoff nach dem Auflösen oder dem Verdunsten noch schmeckt oder riecht. Diese fest verwurzelte Vorstellung wird durch den starken Einfluss des optisch Wahrnehmbaren und der Alltagssprache nie selbständig überwunden werden können (nach [12, S. 42]).

**(2) Bei einer chemischen Reaktion existieren die Stoffe weiter, es ändern sich nur einige Eigenschaften. (nach [20, S. 159f.] und [12, S. 37f.]**

Die alltägliche Sprechweise, dass beispielsweise Silber schwarz anläuft oder Gummi spröde wird, legt die Vorstellung nahe, dass der Stoff lediglich seine Eigenschaften ändert und nicht zu einem neuen Stoff umgewandelt wird. Für die Schülerinnen und Schüler scheint es einen „Eigenschaftsträger“ zu geben, der erhalten bleibt und sich in bestimmten Situationen mit jeweils anderen Eigenschaften verbindet. Diese Vorstellung ist eng verknüpft mit II.1(3), wonach Eigenschaften unabhängig von Stoffen existieren können.

**(3) Chemische Reaktionen werden als mechanisches Mischen und Entmischen von Stoffen oder Atomen verstanden. (nach [20, S. 160f.] und [12, S. 40f.]**

Diese Vorstellung tritt erst im Laufe des Unterrichts auf, nachdem bereits einige chemische Reaktionen betrachtet wurden. Hierbei werden häufig solche betrachtet, bei denen entweder nur ein neuer Stoff entsteht oder es nur einen Ausgangsstoff gibt ( $\text{Metall} + \text{Sauerstoff} \rightarrow \text{Metalloxid}$  oder  $\text{Wasser} \rightarrow \text{Wasserstoff} + \text{Sauerstoff}$ ). Schülerinnen und Schüler lernen chemische Reaktionen also häufig als Vereinigungen und Zerlegungen von Stoffen kennen. Diese Vorgänge werden dem mechanischen Mischen und Entmischen, wie es beim Thema „Mischen und Trennen“ auftritt, gleichgestellt. Diverse Visualisierungen (Abb. 1), in denen die Anordnung der Atome in den Stoffen betrachtet wird, unterstützen diese Vorstellung.

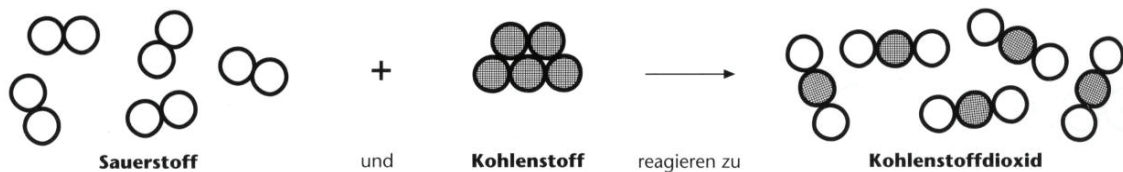


Abb. 1: Die chemische Reaktion als Umgruppierung von Teilchen [21, S.146]

**(4) Auch Aggregatzustandsänderungen werden als chemische Reaktionen aufgefasst. (nach [17, S. 276])**

Viele Schülerinnen und Schüler grenzen die chemische Reaktion nur unzureichend von anderen Prozessen ab. In ihrer Vorstellung verändert sich der Stoff auch z.B. bei Aggregatzustandsänderungen. So wird beim Sieden von Wasser erklärt: „Die  $H_2O$ -Moleküle werden durch die Hitze getrennt in  $2 H + O$ ; der nun entstandene Sauerstoff und Wasserstoff steigt in Blasenform auf. [Student]“ [22, S. 414].

**(5) Energie- und Massenerhaltung werden von vielen Schülerinnen und Schülern kaum angewendet. (nach [17, S. 276])**

Entsprechend der Vernichtungsvorstellung können für Schülerinnen und Schüler Masse und auch Energie verschwinden. Besonders wenn gasförmige Produkte entstehen, werden die Erhaltungssätze kaum angewendet, da ein Gas für die meisten Lernenden eben nichts wiegt oder zumindest weniger als die Flüssigkeitsmenge, aus der das Gas entstand (Vorstellung 1(4)).

Mit der Energieerhaltung ist es noch schwieriger. In den Medien spricht man häufig von Energieerzeugung und Energieverbrauch – dort werden keine Aspekte der Energieumwandlung oder -erhaltung vermittelt (nach [5, S. 10]). Viele Schülerinnen und Schüler können zwar eine Reihe von Energieformen aufzählen, haben aber das Erhaltungskonzept nicht verstanden. So erklärt ein Schüler, dass beim Fahrradfahren Energie „entsteht“ und erkennt dabei nicht, dass seine Bewegung auch eine Energieform darstellt und diese wiederum aus der Umwandlung von chemischer Energie resultiert (nach [12, S. 293]).

**Konsequenzen**

Das Vernichtungskonzept (Fehlvorstellung (1)) ist schon seit früher Kindheit in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verankert. Hier hat der Unterricht eine wichtige Aufgabe, dieses Präkonzept in Richtung eines Erhaltungskonzeptes zu verändern. Damit die Vorstellung der endgültigen Vernichtung überwunden wird, müssen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass bei Verbrennungen neue Stoffe entstehen, aus denen man unter Umständen wieder die Ausgangsstoffe gewinnen kann (nach [20, S. 158]). Die Materie wird also bei einer Verbrennung nicht zerstört, sie ändert nur ihre Erscheinungsform. Da bei

vielen Verbrennungen Gase entstehen, müssen Gase vorher bereits als Stoffe gekennzeichnet worden sein (siehe Konsequenzen zu Punkt 1 und 2). Dabei können Verbrennungen als Stoffumwandlung verdeutlicht werden im Gegensatz zu einer endgültigen Zerstörung und auch in Abgrenzung zu Aggregatzustandsänderungen (Fehlvorstellungen (1) und (4)). Nur so ist im übrigen die Umweltproblematik rund um den Kohlenstoffdioxid-Ausstoß in seiner Gesamtheit erfassbar.

Der Begriff chemische Reaktion umfasst jedoch nicht nur Verbrennungen. Weitere Reaktionen des Alltags werden häufig als Eigenschaftsveränderungen interpretiert. Dieser Fehlvorstellung kann man vorbeugen, indem man schon vorher verdeutlicht, dass Stoffe spezifische, unveränderbare Eigenschaften besitzen (siehe Konsequenzen zu Punkt 1). Der Fehlvorstellung (3) kann man begegnen, indem die Reaktionen zunächst nur phänomenologisch betrachtet werden. Dabei sollten die gravierenden Veränderungen bei der Stoffumwandlung immer wieder herausgestellt werden: zum Beispiel verschwelt Holz zu Holzkohle, beides sind jedoch völlig unterschiedliche Stoffe, erkennbar an den deutlich unterschiedlichen Eigenschaften. Wenn eine Visualisierung der Vorgänge auf Teilchenebene gewünscht wird, so kann dies erst erfolgen, wenn ein differenziertes Teilchenmodell vorhanden ist. Das Kugelwolkenmodell eignet sich dafür sehr gut, da sich hier auch die Form der Teilchen mit der Bindung ändert. Es ist so schwieriger, die Reaktion als bloßes Mischen zu interpretieren.

Folgende Konsequenzen lassen sich also zusammenfassen:

- Es muss gezeigt werden, dass bei Verbrennungen neue Stoffe (v.a. Gase) entstehen und keine Vernichtung von Materie vorliegt.
- Schülerinnen und Schüler sollten Veränderungen immer wieder dahingehend untersuchen, ob neue Stoffe mit anderen Eigenschaften entstanden sind oder ob nur eine Aggregatzustandsänderung vorliegt.
- Bei chemischen Reaktionen sollte die grundlegende Umwandlung der Stoffe zunächst phänomenologisch beschrieben werden.

### III. Chemisch-physikalische Inhalte in den Klassenstufen 1-6

In den Empfehlungen der Fachgruppe Chemieunterricht der GDCh „Stärkung der naturwissenschaftlichen Bildung“ heißt es: *„Die Begeisterung der Jugend für Chemie und Naturwissenschaft zu wecken, eine gute naturwissenschaftliche Allgemeinbildung dauerhaft zu verankern und Talentierte für eine chemische Ausbildung zu gewinnen, sind herausragende Ziele eines durchgängigen naturwissenschaftlichen Unterrichts von der Grundschule bis zum Fachunterricht der weiterführenden Schulen.“* [23, S. 1] Der fehlende durchgängige naturwissenschaftliche Unterricht und damit der fehlende systematisch aufbauende Wissenserwerb wird als ein zentraler Punkt für das unbefriedigende Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften in der TIMS- und PISA-Studie gesehen [24, S. 136]. Viele Bundesländer haben daher bereits Defizite abgebaut und Fächer wie „Naturwissenschaften“ und „Natur und Technik“ in der Orientierungsstufe eingeführt. In den Grundschulen wird die naturwissenschaftliche Bildung im Fach „Sachunterricht“ angebahnt. Dennoch besteht weiterhin Handlungsbedarf bei der Stärkung der naturwissenschaftlichen Bildung, vor allem im Hinblick auf einen abgestimmten Unterricht in allen Klassenstufen. Eine Analyse der Entwicklung der Unterrichtsinhalte im Sachunterricht in den letzten 30 Jahren hat ergeben, dass chemisch-physikalische Themen auf ein Drittel des früheren Umfangs zurückgegangen sind. Als Hauptgrund wird die Furcht der Lehrkräfte, die Sachverhalte nicht angemessen unterrichten zu können, gesehen. [24, S. 138] So fordert die GDCh eine Verbesserung der Kompetenz von Grundschullehrerinnen und -lehrer für den Sachunterricht. Weiterhin wird ein Ausbau der naturwissenschaftlich-technischen Bildung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 befürwortet.

Um einen abgestimmten Unterricht in allen Klassenstufen zu unterstützen, wurden in den Empfehlungen zusätzlich Tabellen erarbeitet, die exemplarisch Inhalte, Basiskonzepte und mögliche Themen dem Sachunterricht, der Orientierungsstufe und dem Fachunterricht zuordnen (siehe Tab. 1).



	<b>Sachunterricht (Jahrgangsstufe 1-4)</b>	<b>Naturwissenschaften (Jahrgangsstufe 5-6)</b>	<b>Chemie (ab Jahrgangsstufe 7,8)</b>
<b>Stoffeigenschaften</b>	Farbe; schwerer, leichter als ...; weicher, härter als...; Glanz, auch Magnetisierbarkeit	Schmelztemperatur, Siedetemperatur, evtl. Dichte von Feststoffen	Dichte von Flüssigkeiten und Gasen sowie weitere Eigenschaften zur gezielten Klassifizierung von Stoffen
<b>Aggregatzustände</b>	Fest - flüssig - gasförmig als Phänomene, Beobachtung von Übergängen (fest-flüssig, flüssig-gasförmig)	Änderung der Aggregatzustände in Abhängigkeit von der Temperatur, ggf. Teilchenvorstellung	Phasenübergänge: Sublimieren, Kondensieren, Erstarren
<b>Stoffgemische</b>	z. B. Sand und Kies, Hausmüll	z. B. Gestein (Granit), Salzwasser, Farbstifte, Autoschrott	z. B. Wein, Luft, Erdöl
<b>Lösen</b>	Salz und Zucker lösen sich in Wasser	Gut, schlecht löslich in Wasser: z. B. Vitamin-tabletten, Kochsalz, Kalk	Löslichkeit in Abhängigkeit von der Temperatur: Kupfersulfat, Kaliumnitrat
<b>Trennen</b>	Sortieren, Sieben, Filtrieren	Eindampfen, Sieden und wieder auffangen (Prinzip der Destillation), Filzstiftchromatographie	Chemische Arbeitsmethoden zur gezielten Stofftrennung, z. B. Destillation mit Liebigkühler, fraktionierte Destillation, Zentrifugieren
<b>Brennen</b>	Brennbar oder nicht, ohne Luft keine Verbrennung, einfaches Löschen	Verbrennungsprodukte suchen, Verbrauch von Sauerstoff und Bildung von Kohlenstoffdioxid, Voraussetzungen für Brände	Rolle des Sauerstoffs, Luftzusammensetzung
<b>Stoffumwandlung</b>	Beobachtung von Veränderungen (an der Luft, beim Erwärmen, beim Verbrennen)	Einfache chemische Reaktionen: Rosten, Verbrennen, Nährstoffumwandlung	Die chemische Reaktion

Tab. 1: exemplarische Darstellung von Inhalten und deren Vertiefung [23, S. 10]

Wie aus der Tabelle ersichtlich, wird empfohlen, bereits in der Grundschule einige Stoffeigenschaften und alle Aggregatzustände zu thematisieren. Diese Meinung vertritt im Übrigen nicht nur die GDCh, sondern auch die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). Eine Kommission der GDSU hat 2002 den „Perspektivrahmen Sachunterricht“ erarbeitet, der Grundeinsichten benennt, die heute im Sachunterricht gewonnen werden sollten. Er leistet damit einen bedeutenden Beitrag zur Diskussion über Kompetenzen, Bildungsstandards und auch zur Ausbildung der entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer. In diesem Perspektivrahmen werden als inhalts- und verfahrensbezogene Beispiele für die naturwissenschaftliche Perspektive im 1. und 2. Schuljahr aufgezählt:

„Eigenschaften von Materialien“, „Schmelzen und Erstarren“, „Verbrennungsprozesse“ und „Wettererscheinungen“ [25, S. 16]. Diese sollen im 3. und 4. Schuljahr vertiefend weitergeführt werden. Dazu sind folgende Punkte aufgeführt:

- *Eigenschaften von Stoffen: Eigenschaften von Werkstoffen wie Holz, Glas, Metall, Kunststoffen; Stoffgemische aus Feststoffen; Eigenschaften unterschiedlicher Flüssigkeiten wie Wasser, Öl, Essig (z.B. Geschmack, Zähigkeit); Stoffgemische aus Flüssigkeiten; Aggregatzustände des Wassers; Lösungen, Lösungsverhalten von Feststoffen in Wasser am Beispiel Zucker und Salz in Temperaturabhängigkeit;*
- *Stoffveränderung als chemische Stoffumwandlung: Verbrennungsprozesse am Beispiel der Verbrennung einer Kerze; Feuer und Brandschutz; Oxidation von Metallen wie Eisen, Kupfer oder Silber an der Luft; Sauerstoff und Atmung;*
- *physikalische Regelmäßigkeiten: ... Zustandsänderungen (fest - flüssig - gasförmig)...* [25, S. 17]

Sollen diese Inhalte in einer richtigen Art und Weise vermittelt werden, muss schon in der Grundschule unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Fehlvorstellungen der Verwechslung von „Stoff“ (insbesondere Feststoff) und Gegenstand entgegen gewirkt werden (Vorstellung II.1.(1)). Dies lässt sich realisieren, indem nach den Feststoffen auch Flüssigkeiten und Gase als Stoffe behandelt werden, zumal die phänomenologische Betrachtung der drei Aggregatzustände ohnehin erfolgen soll. Die Merkmale der Aggregatzustände (Form- und Volumenverhalten) sind dabei zu erarbeiten, so dass auch der Fehlvorstellung II.2(3), wonach es keine klare Grenze in der Einteilung zwischen „fest“ und „flüssig“ gibt, entgegen gewirkt werden kann. Das schwierigste Thema in diesem Zusammenhang ist sicher die Behandlung des gasförmigen Zustands. Die exemplarische Behandlung eines Gases würde aber viele Vorteile in Bezug auf die Fehlvorstellungen bringen. Man könnte folgende korrigierte Vorstellungen anbahnen:

- Auch Gase sind Stoffe mit charakteristischen Eigenschaften. Insbesondere sind Gase materiell und besitzen auch eine Masse.
- Die Existenz eines Stoffes ist nicht an seine Sichtbarkeit gebunden.
- Das Wort „Gas“ ist nicht gleichzusetzen mit „Luft“.

## 1. Vorstellung der Inhalte des Experimentierkastens rund um Kohlenstoffdioxid

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Experimentierkasten entwickelt, der eine Reihe von Experimenten rund um das Gas Kohlenstoffdioxid beinhaltet, die vor allem für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Klassen 5/6 gedacht sind, einige von ihnen können aber durchaus auch schon im Sachunterricht der Grundschule eingesetzt werden (z.B. Versuche 1-15). Insgesamt werden mit dem gesamten Experimentierkasten folgende Inhalte vermittelt:

- Beobachten und Beschreiben des „Auflösens“ von Brausetabletten
- Erkennen, dass sich einige Stoffe in Wasser lösen
- Auffangen des entstehenden Gases in einem Ballon (Gase können aufgefangen werden, üben Kraft aus)
- Vergleich des aufgefangenen Gases mit Luft: es ist wie Luft gasförmig, besitzt aber andere Eigenschaften als Luft (flammenerstickend, größere Dichte als Luft)
- Entdecken von weiteren Vorkommen des Gases, z.B. in Mineralwasser und anderen sprudelnden Getränken
- Benennen des Gases als Kohlenstoffdioxid (in Anlehnung an die Kohlensäure)
- Erkennen, dass Kohlenstoffdioxid in Wasser die Kohlensäure bildet
- das Gas verdrängt Luft (Körpereigenschaft)
- das Gas verdrängt Flüssigkeiten und Feststoffe (Körper verdrängen einander)
- das Gas erzeugt Druck
- das Gas löst sich in Wasser
- Brausetabletten bestehen aus mehreren Inhaltsstoffen (Stoffgemisch)
- Untersuchen der zwei wichtigsten Inhaltsstoffe von Brausetabletten auf ihre sprudelnde Wirkung
- Erkennen, dass mehrere Stoffe für das Sprudeln der Brausetabletten notwendig sind (dabei entsteht ein neuer Stoff und dieser Vorgang wird chemische Reaktion genannt)
- Herstellen von Zementwasser
- Nachweis von Kohlenstoffdioxid mit Zementwasser
- Vergleich des Kohlenstoffdioxid-Gehalts in der Luft und in der Ausatemluft

- Kennenlernen der Atmung als chemische Reaktion (Stoff- und Energieumwandlung)
- Kohlenstoffdioxid und Wasser als Verbrennungsprodukte einer Kerze
- Luft als Stoffgemisch
- Luftverschmutzung und Treibhauseffekt
- Entdecken der Funktionsweise von Backpulver
- Kohlenstoffdioxid als Produkt der Reaktion von Kalk mit Säuren

## **2. Kurzbeschreibung der Experimente aus dem Experimentierkasten**

Im Anleitungsheft zum Experimentierkasten sind alle Versuche ansprechend aufbereitet, dabei sind die drei Bereiche „Du brauchst“, „So geht’s“ und „Was ist passiert?“ farblich voneinander abgetrennt. Jeder Schritt wird einzeln mit Text und Bild beschrieben, so dass eine sichere Durchführung gewährleistet ist. Die Beobachtungen werden anschließend beschrieben und kindgerecht erklärt, wobei wichtige Begriffe fett hervorgehoben sind. Nach einem Themenbereich erfolgt immer eine kurze Zusammenfassung der behandelten Inhalte und manchmal ein vertiefender Text für die, die mehr wissen wollen.

Im Folgenden wird der erste Versuch im Layout des Anleitungsheftes dargestellt. Die weiteren Versuche werden nur kurz beschrieben. Die ausführliche Darstellung ist dem Anhang zu entnehmen.

### **2.1 Das Brausetablettengas**

Ausgehend von dem bekannten „Auflösen“ einer Brausetablette werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert gezielt zu beobachten, was dabei passiert. Das Erfassen und Beschreiben von Beobachtungen ist eine wichtige Tätigkeit des Experimentierens.

## Versuch 1

### Was passiert denn da?

### Hast du schon mal genau hingesehen?

Du brauchst aus dem Kasten:

- eine Brausetablette

Weiterhin brauchst du:

- ein Trinkglas (0,2 l)



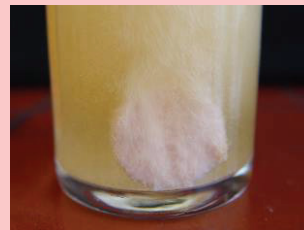
So geht's:



Fülle in das Glas ein wenig Wasser und lasse die Brausetablette in das Wasser fallen.

Was kannst du beobachten?

Was ist passiert?



Sobald die Brausetablette ins Wasser fällt, fängt es sofort an zu sprudeln. Man kann auch richtige Bläschen sehen. Nach einiger Zeit färbt sich das Wasser gelb. Aus einer Multivitamin-Brausetablette und Wasser entsteht ein gelbes, sprudelndes Erfrischungsgetränk, welches viele Vitamine enthält.

Die Farbe kommt von dem Farbstoff, der in den Tabletten enthalten ist. Der Chemiker sagt, die Vitamine und der Farbstoff sind **gelöst**. Wir können zu dem Erfrischungsgetränk also auch Brauselösung sagen. Doch was bedeutet es, wenn es sprudelt und kleine Bläschen zu sehen sind? Wo ist ein solches Sprudeln noch zu beobachten?

Notiere deine Ideen hier:

---

---

In den nächsten Versuchen wollen wir herausfinden, was es bedeutet, wenn es sprudelt und ob du mit deinen Ideen recht hattest.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum einen dazu, um ein gezieltes Beobachten zu fördern und zum anderen, um Fragen zum Sprudeln zu initiieren. Diese Fragen werden anschließend zum Anlass der Erarbeitung des Sachverhaltes (forschend erschließen). Weiterhin werden Ideen, wo das Sprudeln noch zu beobachten ist, gesammelt. Diese stehen an späterer Stelle zur Verfügung, um den Namen des Gases, Kohlenstoffdioxid, einzuführen.

Die nächsten Versuche dienen dazu, das Kohlenstoffdioxid als farblosen und trotzdem erfassbaren Stoff zu erkennen und einige Eigenschaften zu ermitteln. Die bewusste Beschäftigung mit einem Gas führt die Schülerinnen und Schüler allmählich zu der Erkenntnis, dass auch Gase „etwas sind“, d.h. dass sie materiell sind (im Gegensatz zu der Fehlvorstellung II.2(4)), auch wenn man sie nicht sehen. Dies zeigt zudem, dass die Existenz von Stoffen nicht an ihre Sichtbarkeit gebunden ist, wodurch auch der Fehlvorstellung II.1(2) entgegengewirkt wird. Weiterhin werden Gase zunehmend als Stoffe mit bestimmten unveränderbaren Eigenschaften erkannt, so dass der Stoffbegriff auch mit Gasen und nicht nur mit Feststoffen verbunden wird (siehe Fehlvorstellung II.1(1)).

#### *Versuch 2: Brausetabletten pusten einen Luftballon auf*

Kurzbeschreibung: In eine Flasche mit etwas Wasser werden einige Brausetabletten gegeben. Die Flasche wird anschließend mit einem Ballon verschlossen. Es ist wieder das typische Sprudeln (Blasenbildung) zu beobachten. Nach kurzer Zeit entsteht aus den Brausetabletten so viel Gas, dass sich der Ballon aufbläht. Das Gas wurde also in dem Ballon aufgefangen.

Didaktische Anmerkung: Hier zeigt sich, dass die Blasen einen Stoff enthalten, der in dem Ballon aufgefangen werden kann. Obwohl man den Stoff nicht sehen kann, nimmt er ein bestimmtes Volumen ein und „pustet“ dabei sogar den Ballon auf. In den Blasen befindet sich nicht Nichts! Wenn man den verschlossenen Ballon anfasst und etwas drückt, spürt man einen Widerstand. (Vorstellungen II.1(1), II.1.(2) und II.2(4))

Es stellen sich nun die Fragen: Was ist das für ein Gas? Handelt es sich dabei um Luft? Wenn nicht, wodurch unterscheidet es sich von Luft? Erste interessante Eigenschaften können in den nächsten Versuchen entdeckt werden.

#### *Versuch 3: Ein Gas mit überraschenden Eigenschaften*

Kurzbeschreibung: Zunächst wird ein brennender Span bis auf den Boden eines „leeren“ Trinkglases geführt. Anschließend lässt man das aufgefangene Gas aus dem Ballon (Versuch 2) in das Trinkglas entströmen und führt wieder einen brennenden Span hinein, der nun im Gegensatz zum ersten Einführen erlischt. Das Gas aus dem Ballon hat die Luft in dem Glas ersetzt und obwohl es äußerlich von der Luft nicht unterscheidbar ist, besitzt es dennoch andere Eigenschaften, denn es erstickt Flammen.

*Versuch 4: Zauberei? - Kerzen löschen einmal anders*

Kurzbeschreibung: Wieder wird die Luft in einem Trinkglas durch das Gas aus dem erneut gefüllten Ballon ersetzt. Dann wird das Gas auf eine Kerzenflamme „gegossen“, welche daraufhin erlischt. Hierbei wird neben der flammenerstickenden Wirkung eine weitere Eigenschaft des Gases ausgenutzt. Man kann das Gas nur „gießen“, weil es eine größere Dichte als Luft hat.

Didaktische Anmerkung: Beide Versuche zeigen, dass das Gas Kohlenstoffdioxid zwar wie Luft farblos ist, aber dennoch andere Eigenschaften besitzt. Das Gas aus den Brausetabletten kann also nicht Luft sein. Außerdem bahnt der Versuch zur Dichte die Einsicht an, dass auch Gase etwas wiegen und sich in ihrem Gewicht unterscheiden. (Vorstellungen II.1(2), II.1(4) und II.2(6))

Hieran anschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung des bisher Gelernten in der folgenden Form (wortwörtlicher Auszug aus dem Heft):

**„Was haben wir gelernt?“**

*Beim Auflösen von Brausetabletten in Wasser entstehen eine Brauselösung und ein Gas. Das Brausetablettengas ist wie Luft farblos und auch geruchlos. Im Unterschied zu Luft erstickt das Brausetablettengas aber Flammen und hat eine größere Dichte.“ [Anhang, S. 18]*

## **2.2 Es sprudelt noch woanders**

Bezugnehmend auf die Ideen, die die Schülerinnen und Schüler bei Versuch 1 geäußert haben, folgt nun eine Betrachtung eines weiteren Getränks, in dem das Sprudeln auch auftritt.

*Versuch 5: Der Rosinenfahrstuhl*

Kurzbeschreibung: In einem Glas mit frischem kohlenensäurehaltigem Mineralwasser werden ein paar Rosinen fallen gelassen. Sie sinken zunächst auf den Boden des Glases. Schließlich erkennt man, dass sich an den Rosinen viele Gasblasen bilden, so dass sie wieder an die Wasseroberfläche getragen werden, wo die Blasen in die Luft entweichen und der Vorgang von Neuem beginnt.

In dem vorherigen Versuch konnte man die Gasblasen im Mineralwasser besonders gut beobachten. Es stellt sich die Frage, ob es dasselbe Gas wie beim Auflösen von Brausetabletten ist. Dies soll über die bereits bekannte Eigenschaft, der erstickenden Wirkung, im nächsten Versuch herausgefunden werden.

*Versuch 6: Welches Gas sprudelt im Mineralwasser?*

Kurzbeschreibung: Auf eine frisch geöffnete Flasche mit kohlenstoffhaltigem Mineralwasser wird ein Stopfen mit Gasableitungsschlauch gesetzt. Der Schlauch ragt in ein Trinkglas, in dem sich eine brennende Kerze befindet. Die Flasche mit dem Mineralwasser wird anschließend so geschüttelt, dass das Gas ausgetrieben wird aber kein Wasser in den Schlauch gelangt. Nach kurzer Zeit erlischt die Kerze. Das Gas aus dem Mineralwasser hat also dieselbe flammenerstickende Wirkung wie das Gas aus den Brausetabletten.

Die Wiederholung des Versuchs mit stillem Mineralwasser zeigt, dass das Gas nur in kohlenstoffhaltigem Mineralwasser enthalten ist. In Anlehnung an die Kohlenstoffdioxid wird das Gas im Folgenden Kohlenstoffdioxid genannt. Nach einer kurzen Zusammenfassung folgt das erste Mal ein Informationstext, „für die die mehr wissen wollen“ (wortwörtlicher Auszug aus dem Heft):

„Willst du mehr über Mineralwasser mit Kohlenstoffdioxid wissen?“

*Wie kommt das Kohlenstoffdioxid-Gas in das Mineralwasser? Sicherlich hast du schon einmal einen Wasser-Maxx oder Soda-Club gesehen. Beim Herstellen des Sprudels, sieht man, wie viele kleine Gasblasen in das Wasser hineingedrückt werden. Genauso wird es auch beim Herstellen von käuflichem „Mineralwasser mit Kohlenstoffdioxid“ gemacht. Das Kohlenstoffdioxid-Gas wird mit großem **Druck** in das Wasser gepresst, wobei sich ein Großteil des Gases im Wasser löst, ähnlich wie sich Zucker im Tee löst oder der Farbstoff aus den Brausetabletten in dem Wasser. Stell dir vor: In einem Liter Wasser lösen sich 0,88 Liter (4 ½ Trinkgläser voll) Kohlendioxid-Gas !!! Nur ein ganz, ganz kleiner Teil des Gases (1 mL) verbindet sich mit dem Wasser und dabei entsteht **Kohlenstoffdioxid**. Man nennt sie so, weil sie durch das Einleiten von Kohlenstoffdioxid-Gas in Wasser entsteht.*

*Wenn du eine Flasche kohlenstoffhaltiges Mineralwasser öffnest, lässt der Druck in der Flasche nach und ein Teil des gelösten Kohlenstoffdioxid-Gases wird wieder frei. Das ist ähnlich wie bei einem aufgeblasenen Luftballon, bei dem der Knoten gelöst wird. Daher sprudelt das Mineralwasser am Anfang ganz besonders doll. Lässt man das Mineralwasser über lange Zeit offen stehen, wird nach und nach immer mehr Gas frei. Ist kaum noch Kohlenstoffdioxid-Gas gelöst, schmeckt das Mineralwasser schal. Durch Schütteln kann man den Vorgang des Schal-Werdens beschleunigen, denn so wird das Mineralwasser viel mehr mit der Luft „vermischt“ und es können mehr Gasblasen in die Luft entweichen.“ [Anhang, S. 22]*



### 2.3 Das Gas verdrängt Luft und Flüssigkeiten und erzeugt Druck

In den folgenden Versuchen steht die Körpereigenschaft des nicht sichtbaren Gases im Vordergrund. Diese wird besonders dadurch deutlich, dass das Gas andere Gase, Flüssigkeiten und auch Feststoffe durch die Erzeugung von Druck verdrängen kann. Durch die Verdrängung von Körpern wird deutlich, dass auch Gase einen bestimmten Raum einnehmen (ein Volumen besitzen) und damit materiell sind (siehe Konsequenzen aus den Fehlvorstellungen zu Stoffen (Punkt II.1) und Fehlvorstellung II.2(4)).

#### *Versuch 7: Eine wichtige Eigenschaft von Gasen*

Kurzbeschreibung: Ein Glas wird nur zu einem Drittel mit Wasser gefüllt. Nach der Zugabe einer Brausetablette ist die bekannte Gasentwicklung zu beobachten. Hat sich die Brausetablette ganz aufgelöst, führt man einen brennenden Span in das Glas, wobei dieser schon im oberen Bereich erlischt. Das entstandene Gas Kohlenstoffdioxid hat sich also über der Flüssigkeit im Glas angesammelt und die Luft nach oben vertrieben / verdrängt.

Didaktische Anmerkung: Dieser und die folgenden zwei Versuche zeigen, dass Gase einander verdrängen können. Dass Dinge sich gegenseitig verdrängen, kennen die Schülerinnen und Schüler bereits. Man kann es ihnen anhand einer dichten Menschenmenge (wo einer steht, kann kein zweiter sein) oder eines randvoll gefüllten Glases, in das man einen Teelöffel stellt, verdeutlichen. In diesem Versuch verdrängt das Gas Kohlenstoffdioxid die Luft.

#### *Versuch 8: Welche Kerze erstickt zuerst?*

Kurzbeschreibung: Drei unterschiedlich hohe Kerzen werden in ein Glas gestellt und entzündet. Mit Hilfe einer Brausetablette und etwas Wasser wird in dem Glas anschließend Kohlenstoffdioxid erzeugt, wobei die drei Kerzenflammen nach und nach erstickt werden, und zwar von der kleinsten bis zur größten Kerze. Hierdurch wird gezeigt, dass die Luft von unten nach oben verdrängt wird.

Hieran anschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse (Verdrängung der Luft und flammenerstickende Wirkung) genutzt, um einen „Feuerlöscher“ zu bauen. Kohlenstoffdioxid wird auch im Alltag als Löschgas in Feuerlöschern eingesetzt. Hier wird eine weitere Verbindung des Gases Kohlenstoffdioxid mit dem Alltag deutlich.

#### *Versuch 9: Der Brausetabletten-Feuerlöscher*

Kurzbeschreibung: Eine kleine Flasche wird zur Hälfte mit Wasser gefüllt. Nach der Zugabe einer Brausetablette wird ein Stopfen mit Gasableitungsschlauch aufgesetzt. Anschließend hält man das andere Schlauchende seitlich an eine Kerzenflamme. Sobald sie erlischt, können weitere Kerzen gelöscht werden.

In den folgenden Versuchen soll gezeigt werden, dass das Gas auch in der Lage ist, Flüssigkeiten zu verdrängen. Dieses Erkenntnis wird anschließend genutzt, um die Funktionsweise eines Nassfeuerlöschers kennen zu lernen und um ein „Boot“ anzutreiben. Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler die Methode des pneumatischen Auffangens von Gasen kennen.

#### *Versuch 10: Pneumatisches Auffangen von Kohlenstoffdioxid*

Kurzbeschreibung: In einer Schüssel mit Wasser wird ein Trinkglas randvoll mit Wasser gefüllt und mit der Öffnung nach unten hingestellt. Nun wird eine Brausetablette unter die Öffnung des Glases geschoben. Mit zunehmender Gasentwicklung erkennt man, dass der Flüssigkeitsstand im Glas sinkt, bis das Glas schließlich ganz mit Kohlenstoffdioxid gefüllt ist. Da das Wasser aus dem Trinkglas durch ein Gas verdrängt wird, wird diese Form des Gas-Auffangens auch als „pneumatisch“ (durch Gas[druck] bewegt, bewirkt) bezeichnet.

Didaktische Anmerkung: Dieser und die folgenden Versuche 12 und 13 zeigen, dass ein Gas auch Flüssigkeiten verdrängen kann. Dies ist insofern für die Schülerinnen und Schüler erstaunlich, als dass ein „dichterer und schwererer“ Körper verdrängt wird. Wenn Gase wirklich nichts sind, sollte das nicht möglich sein (Fehlvorstellung II.2(4)).

#### *Versuch 11: Noch einmal „Zauberei“: Das Gas „umgießen“*

Kurzbeschreibung: Das in Versuch 10 aufgefangene Kohlenstoffdioxid wird auf eine Kerzenflamme „gegossen“, welche dabei erstickt.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch ist im Grunde genommen schon bekannt (vergleiche dazu Versuch 4). Die Schülerinnen und Schüler sollten ihn also bereits selbständig erklären können. Vertiefend zu Versuch 4 ist hier aber auch die Verdrängung der Luft rund um die Kerzenflamme als Ursache für das Ersticken benennbar.

#### *Versuch 12: Der Brausetabletten-Nassfeuerlöscher*

Kurzbeschreibung: Eine Spritzflasche wird mit Wasser gefüllt. Nach der Zugabe von zwei Brausetabletten wird der Spritzverschluss, der fast bis auf den Boden der Flasche reicht, aufgeschraubt und der Ausgang auf ein entzündetes Stück Papier auf einer feuerfesten Unterlage gehalten. Das entstehende Gas kann bei diesem Versuch nicht direkt entweichen und drückt daher die entstehende Brauselösung durch das Spritzrohr nach draußen. Unterstützend kann hier eine schematische Zeichnung der Vorgänge im „Feuerlöscher“ hinzugezogen werden. Sie zeigt mit Pfeilen, in welche Richtung das Gas die Flüssigkeit drückt (siehe Abb. 2).

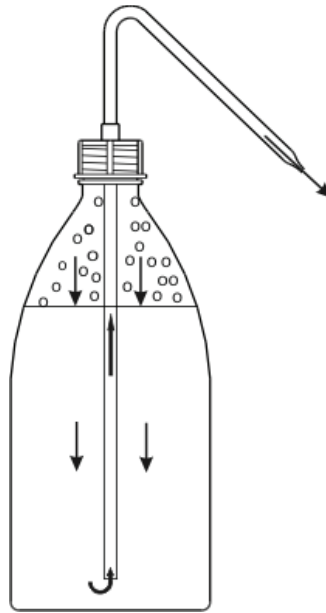


Abb. 2: Erklärende Zeichnung des Nassfeuerlöschers [Anhang, S. 33]

Da bei diesem Feuerlöscher die Flüssigkeit das Feuer löscht, wird er auch „Nassfeuerlöscher“ genannt. Das Gas hat hier (nur) die Funktion eines Treibgases.

#### *Versuch 13: Das Spritzen-Boot*

**Kurzbeschreibung:** Aus einer Einweg-Spritze wird der Stempel entfernt. Nun befüllt man sie mit einer Brausetablette und Wasser, verschließt sie mit einem Korken und legt sie so in eine mit befüllte Schüssel, dass die kleine Öffnung an der Spitze unter Wasser ist. Der herausgedrückte Flüssigkeitsstrahl wirkt als Antrieb für das „Boot“, es bewegt sich vorwärts, bis nur noch Gasblasen aus der Öffnung austreten. Befüllt man die Spritze erneut mit Wasser, kann sie erneut in Fahrt gebracht werden

In den bisherigen Versuchen wurde das Kohlenstoffdioxid in Gefäßen erzeugt, die eine Öffnung besaßen, durch die entweder das Gas oder eine Flüssigkeit entweichen konnte. In den folgenden Versuchen soll untersucht werden, was passiert, wenn das Gefäß völlig verschlossen ist.

#### *Versuch 14: Die Brausetabletten-Kanone*

**Kurzbeschreibung:** Ein Tablettenröhrchen wird mit 20 mL Wasser und einer Brausetablette befüllt und mit dem passenden Deckel verschlossen. Da das entstehende Kohlenstoffdioxid nicht aus dem Röhrchen entweichen kann, entsteht im Innern ein immer größerer Druck. Irgendwann ist der Druck so groß, dass der schwächste Teil des Röhrchens, der Deckel, herausgedrückt wird. Er

wird mit einem Knall vom Röhrchen geschossen. Setzt man erneut einen Deckel auf, wird auch dieser nach einer Weile weggeschossen.

Didaktische Anmerkung: Dieser und der folgende Versuch thematisiert, dass Gase in geschlossenen Gefäßen Druck erzeugen und dadurch auch Feststoffe verdrängen können.

#### *Versuch 15: Die fliegende Filmdose*

Kurzbeschreibung: Eine Filmdose (evtl. mit Buntpapier zu einer Rakete verschönert) wird mit 7 mL Wasser und einer Brausetablette befüllt, mit dem Deckel verschlossen und mit dem Deckel nach unten in ein Trinkglas gestellt. Nach einer Weile fliegt die Filmdose wie eine Rakete aus dem Glas heraus. Wie in Versuch 14 wird auch hier Kohlenstoffdioxid in einem geschlossenen Gefäß erzeugt, wodurch im Innern ein immer größer werdender Druck entsteht. Da der Deckel aber nicht nach unten weg kann, fliegt stattdessen die Filmdose nach oben.

### **2.4 Die Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser**

In den Drogeriemärkten findet man eine ganze Reihe von Brausetabletten: Eisen-, Calcium-, Magnesium- und auch Multivitamin-tabletten. Da es für die hier vorgestellten Versuche von Vorteil ist, möglichst viel Gas zu erzeugen, stellt sich die Frage, ob all diese Brausetablettensorten gleich viel Gas erzeugen oder welche das meiste Gas liefert. Damit das Ergebnis nicht verfälscht wird, sollte das verwendete Wasser immer gegen frisches ausgetauscht werden. Warum dies so ist, beantwortet der Versuch 17, bei dem die Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser thematisiert wird.

#### *Versuch 16: Welche Tablette erzeugt am meisten Kohlenstoffdioxid?*

Kurzbeschreibung: In einer Schale mit Wasser wird ein skaliertes Glas randvoll mit Wasser gefüllt und mit der Öffnung nach unten hingestellt. Nun wird eine Brausetablette unter die Öffnung des Glases geschoben. Mit zunehmender Gasentwicklung erkennt man, dass der Flüssigkeitsstand im Glas sinkt, bis sich die Brausetablette vollständig „aufgelöst“ hat. Nun liest man das entstandene Gasvolumen ab und notiert sich den Wert. Nachdem das Wasser in der Schale und dem Glas ausgewechselt wurde, wird der Versuch mit weiteren Tabletten-sorten wiederholt. Die entstandenen Gasmengen werden miteinander verglichen. Dabei stellt sich meistens heraus, dass die Multivitamin-Präparate am meisten Gas liefern. Sie sind daher für die vorgestellten Versuche zu bevorzugen.

*Versuch 17: Warum sollte das Wasser in Versuch 16 für jede Tablette ausgewechselt werden?*

Kurzbeschreibung: Analog zu Versuch 16 wird zunächst eine Brausetablette unter ein ausreichend großes, mit Wasser gefülltes Glas (skaliert) geschoben. Man liest das entstandene Gasvolumen ab und notiert sich den Wert. Anschließend wird eine zweite Brausetablette unter die Öffnung des Glases geschoben und am Ende das Gesamtvolumen abgelesen. Ein Vergleich der Gasmengen der ersten und der zweiten Tablette ergibt, dass beim Auflösen der zweiten Tablette anscheinend mehr Gas entsteht. Da davon ausgegangen werden muss, dass sich die Tabletten nicht wesentlich unterscheiden, kann es nicht an ihnen liegen. Schon bei der Herstellung von Mineralwasser wurde erklärt, dass sich Kohlenstoffdioxid in Wasser löst. Beim Auflösen der ersten Tablette fängt man also weniger Gas auf, weil sich ein Teil des Gases gleich wieder im Wasser löst. Erst wenn die Lösung gesättigt ist, kann Kohlenstoffdioxid pneumatisch aufgefangen werden. Und da die Lösung bei der zweiten Tablette bereits gesättigt ist, kann man hier eine größere Menge an Gas auffangen.

## **2.5 Wie funktioniert eigentlich eine Brausetablette?**

Nachdem nun eine ganze Reihe an Versuchen mit Brausetabletten gemacht wurden, soll geklärt werden, warum eine Brausetablette eigentlich sprudelt. Welcher Inhaltsstoff ist dafür verantwortlich, dass Kohlenstoffdioxid entsteht? Mit einem Blick auf die Zutatenliste der Brausetabletten kann man die Zusammensetzung herausfinden. An erster Stelle werden genannt: „Säuerungsmittel Zitronensäure, Natriumhydrogencarbonat, Natriumcarbonat, Stärke, ...“. Die Brausetablette ist also ein Stoffgemisch. Zitronensäure und Natriumhydrogencarbonat scheinen die Hauptkomponenten zu sein, denn sie werden gleich als erstes genannt. Verursacht eine von diesen Komponenten das Sprudeln?

*Versuch 18: Sprudelt Zitronensäure in Kontakt mit Wasser?*

Kurzbeschreibung: In ein Trinkglas wird ein Teelöffel feste Zitronensäure gegeben, 100 mL Wasser dazu gegossen und kurz umgerührt. Es ist kein Sprudeln zu beobachten.

Die Zitronensäure ist offensichtlich nicht für das Sprudeln in Brausetabletten verantwortlich. Der nächste Inhaltsstoff ist Natriumhydrogencarbonat, welches auch unter dem Namen „Natron“ bekannt ist.

*Versuch 19: Sprudelt Natriumhydrogencarbonat in Kontakt mit Wasser?*

Kurzbeschreibung: In ein weiteres Trinkglas wird ein Teelöffel Natron gegeben, 100 mL Wasser dazu gegossen und kurz umgerührt. Es ist kein Sprudeln zu beobachten.

Der Bestandteil Natron ist auch nicht für das Sprudeln verantwortlich. Vielleicht sind beide Inhaltsstoffe (Zitronensäure und Natron) zusammen notwendig?

*Versuch 20: Sprudelwasser*

Kurzbeschreibung: Die Zitronensäurelösung aus Versuch 18 wird zügig zu der Natronlösung aus Versuch 19 gegossen. Dabei beginnt es heftig an zu sprudeln. Das Glas schäumt sogar über. Wenn sich das Gemisch beruhigt hat, kann man viele kleine Gasblasen sehen und hören. Erst wenn zwei Inhaltsstoffe aus den Brausetabletten mit Wasser zusammen kommen, findet eine Veränderung statt. Dabei entsteht ein neuer Stoff, das Kohlenstoffdioxid. Tritt eine Veränderung ein, bei der ein neuer Stoff entsteht, so nennt der Chemiker das Reaktion. Kohlenstoffdioxid entsteht also erst, wenn es zu einer Reaktion von einer Säure mit Natron und Wasser kommt.

Didaktische Anmerkung: Nachdem die Hauptinhaltsstoffe einzeln untersucht worden sind, zeigt dieser Versuch, dass beide Stoffe notwendig sind, um in Wasser das Sprudeln zu erzeugen. Dabei entsteht ein neuer Stoff, das Kohlenstoffdioxid, welches vorher noch nicht da war. Hier soll nur eine erste Anbahnung des Begriffs der chemischen Reaktion erfolgen, keine genaue Definition. Das Augenmerk ist darauf zu legen, dass zwei miteinander reagieren und dabei neue Stoffe entstehen können.

Nachdem nun das Geheimnis der Brausetabletten gelüftet worden ist, kann man sich selbst ein Brausepulver herstellen. Gleichzeitig dient der folgende Versuch zur Überprüfung der gewonnenen Erkenntnisse zur Funktionsweise einer Brausetablette.

*Versuch 21: Sprudelpulver*

Kurzbeschreibung: In einem Trinkglas werden feste Zitronensäure und Natron gemischt. Dabei passiert zunächst nichts (wie bei einer trockenen Brausetablette). Anschließend gibt man zügig Wasser hinzu. Das Gemisch braust nun stark auf. Die Stoffe reagieren also erst bei Zugabe von Wasser miteinander.

Es folgen zwei attraktive Anwendungsversuche: ein weiterer Nassfeuerlöscher sowie ein „Schaumvulkan“.

*Versuch 22: Ein weiterer Nassfeuerlöscher*

Kurzbeschreibung: Eine Spritzflasche wird mit Natronlösung gefüllt und mit dem Spritzverschluss verschlossen. In ein seitliches Loch in der Flasche setzt man eine Spritze mit Zitronensäurelösung auf und spritzt diese in die Flasche. Dabei richtet man den Ausgang des Spritzverschlusses auf ein brennendes Stück Papier (auf feuerfester Unterlage). Durch die Zugabe der Zitronensäurelösung zu der Natronlösung entsteht wiederum Kohlenstoffdioxid, welches die Lösung durch das Spritzrohr nach außen drückt. Die Funktionsweise des Nassfeuerlöschers ist den Schülerinnen und Schülern schon aus Versuch 12 bekannt.

*Versuch 23: Ein Vulkan bricht aus*

Kurzbeschreibung: In einer Flasche werden feste Zitronensäure und Natron gemischt. Dann stülpt man einen gebastelten „Vulkanberg“ über die Flasche und gießt zügig rot angefärbtes und mit Spülmittel versetztes Wasser hinein. Durch die Zugabe von Wasser zu dem trockenen Gemisch setzt wieder die bereits bekannte Gasentwicklung ein. Das Kohlenstoffdioxid wird dieses Mal jedoch durch die Zugabe des Spülmittels in Schaumblasen eingeschlossen. Der rot gefärbte Schaum tritt aus der Flaschenöffnung aus und läuft den Vulkanberg hinunter.

Hieran anschließend erfolgt wieder eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse: *„Es ist nicht ein einzelner Stoff, der eine Brausetablette zum Sprudeln bringt. Kohlenstoffdioxid-Gas entsteht aus den beiden Inhaltsstoffen Zitronensäure und Natriumhydrogencarbonat (Natron) bei Zugabe von Wasser. Diesen Vorgang, bei dem ein neuer Stoff entsteht, nennt man chemische Reaktion. Die Reaktion von Natron mit einer Säure und Wasser nutzt man nicht nur bei den Brausetabletten, sondern auch bei Feuerlöschern und „Schaumvulkanen“ aus.“* [Anhang, S. 53]

## **2.6 Wie erkennt der Chemiker Kohlenstoffdioxid?**

Bisher wurde das Kohlenstoffdioxid immer über die erstickende Wirkung identifiziert. Chemiker kennen aber auch noch eine andere Möglichkeit. Für diese wird etwas Zementwasser benötigt, welches im nächsten Versuch hergestellt werden soll. Die dann folgenden Versuche zeigen dann, wie der „chemische Nachweis“ funktioniert.

*Versuch 24: Herstellen von Zementwasser*

Kurzbeschreibung: Etwas Schnellzement wird kräftig mindestens eine Minute lang mit destilliertem Wasser verrührt. Dabei lösen sich einige Bestandteile des

Schnellzements im Wasser. Die entstehende Suspension wird anschließend filtriert. Falls das Filtrat noch etwas trüb ist, muss es ein zweites Mal filtriert werden. Es entsteht klares „Zementwasser“, mit welchem man Kohlenstoffdioxid nachweisen kann.

*Versuch 25: Kohlenstoffdioxid-Nachweis mit Zementwasser*

Kurzbeschreibung: Eine kleine Flasche wird zur Hälfte mit Wasser gefüllt. Nach der Zugabe einer Brausetablette wird ein Stopfen mit Gasableitungsschlauch aufgesetzt. Das Schlauchende hält man in einen mit Zementwasser befüllten Becher, so dass die austretenden Gasblasen zu sehen sind. Beim Einleiten von Kohlenstoffdioxid trübt sich das Zementwasser intensiv weiß. Diese Trübung ist auf eine Reaktion von Kohlenstoffdioxid mit dem Zementwasser zurückzuführen. Kohlenstoffdioxid verbindet sich mit den gelösten Stoffen im Zementwasser und dabei entsteht ein weißer, schwerlöslicher Niederschlag, der sich mit der Zeit absetzt.

Nachdem nun der Zementwasser-Nachweis bekannt ist, soll er in verschiedenen Situationen angewendet werden. Dazu wird zunächst einmal das Gas aus dem Mineralwasser untersucht, bevor auch der geringe Kohlenstoffdioxidgehalt in der Luft nachgewiesen werden soll.

*Versuch 26: Nachweis von Kohlenstoffdioxid beim Ausschütteln von Mineralwasser*

Kurzbeschreibung: Auf eine frisch geöffnete Flasche mit kohlenensäurehaltigem Mineralwasser wird ein Stopfen mit Gasableitungsschlauch gesetzt. Der Schlauch ragt in einen Becher, der mit klarem Zementwasser gefüllt ist. Die Flasche mit dem Mineralwasser wird anschließend so geschüttelt, dass das Gas ausgetrieben wird, aber kein Wasser in den Schlauch gelangt. Nach kurzer Zeit trübt sich das Zementwasser weiß.

*Versuch 27: Auch Kohlensäure trübt Zementwasser*

Kurzbeschreibung: In zwei Becher wird ein wenig Zementwasser gefüllt. In den ersten Becher gibt man einen Löffel Leitungswasser und in den anderen einen Löffel schales Mineralwasser. Bei Zugabe von Leitungswasser bleibt das Zementwasser klar. Schales Mineralwasser, bei welchem man das Sprudeln nicht mehr beobachten kann, trübt dagegen Zementwasser intensiv weiß. Schales Mineralwasser enthält kaum noch gelöstes Kohlenstoffdioxid, jedoch immer noch Kohlensäure. Auch Kohlensäure ist mit Zementwasser nachweisbar.



*Versuch 28: Nachweis von Kohlenstoffdioxid in der Luft*

Kurzbeschreibung: Eine Petrischale wird etwa zur Hälfte mit Zementwasser befüllt und mindestens einen Tag ruhig stehen gelassen. Nach einem Tag haben sich auf der Oberfläche des Zementwassers kleine weiße Kristalle gebildet. Sie sind der Nachweis dafür, dass Kohlenstoffdioxid auch in der Luft enthalten ist. Luft ist ein Stoffgemisch, das neben Stickstoff und Sauerstoff auch einen kleinen Anteil an Kohlenstoffdioxid enthält. Die Menge ist jedoch so gering, dass der Nachweis sehr lange dauert.

Der Nachweis von Kohlenstoffdioxid in der Luft führt zu einer genaueren Beschäftigung mit der Luft.

## **2.7 Vergleich von Luft und „Ausatemluft“**

Jeder Schülerin und jedem Schüler ist bekannt, dass alle Lebewesen Luft zum Atmen brauchen. Warum und wozu man die Luft braucht, kann dagegen kaum beantwortet werden. In diesem Abschnitt wird untersucht, wie sich die Luft beim Atmen verändert.

*Versuch 29: Vergleich von Luft und „Ausatemluft“ bezüglich des Kohlenstoffdioxid-Anteils*

Kurzbeschreibung: Ein Luftballon wird mit dem Mund aufgeblasen, er enthält nun die „Ausatemluft“. Diese wird langsam in Zementwasser geleitet, welches sich weiß trübt. Zum Vergleich wird der Ballon das zweite Mal mit einer Ballonpumpe aufgeblasen, er ist jetzt mit „normaler“ Luft gefüllt. Auch diese wird durch klares Zementwasser geleitet, welches sich jetzt aber sehr viel später trübt. An diesem Unterschied erkennt man, dass die ausgeatmete Luft mehr Kohlenstoffdioxid enthält. Der erhöhte Kohlenstoffdioxid-Anteil wird auf die Umwandlung von energiereichen Stoffen (Nahrung) zu Kohlenstoffdioxid und Wasser zurückgeführt. Dabei wird der eingeatmete Sauerstoff der Luft verbraucht und Energie für Lebensvorgänge freigesetzt.

Didaktische Anmerkung: Hier soll ähnlich wie bei der Einführung der chemischen Reaktion nur eine erste Vorstellung von dem angebahnt werden, was bei der Atmung passiert. Auch die Lebensvorgänge im Menschen sind chemische Reaktionen, wobei aus Nahrungsmitteln und Sauerstoff unter anderem der neue Stoff Kohlenstoffdioxid entsteht.

Dass sich Luft und „Ausatemluft“ auch bezüglich des Sauerstoff-Anteils unterscheiden, kann zusätzlich untersucht werden. Dabei wird das Wissen, dass für die Verbrennung von Stoffen, wie z.B. Kerzen der Sauerstoff aus der Luft notwendig ist, genutzt. Im nächsten Versuch wird die Brenndauer von Kerzen in der gleichen Menge Luft und „Ausatemluft“ verglichen.

*Versuch 30: Unterschiedliche Brenndauer von Kerzen*

Kurzbeschreibung: Ein Luftballon wird mit dem Mund aufgeblasen. Diese „Ausatemluft“ lässt man langsam in ein Trinkglas entströmen. Ein zweites identisches Trinkglas bleibt mit „normaler“ Luft gefüllt. Beide Gläser werden möglichst gleichzeitig über zwei brennende Teelichter gestülpt. Das Teelicht in der Ausatemluft geht zuerst aus. Nach kurzer Zeit erlischt auch das zweite Teelicht. Für die Verbrennung einer Kerze ist Sauerstoff notwendig. Die Kerze erlischt, sobald nicht mehr genügend Sauerstoff vorhanden ist. Wie bereits aus Versuch 29 bekannt, ändert sich die Luftzusammensetzung bei der Atmung. Sie enthält mehr Kohlenstoffdioxid als normale Luft. Die unterschiedliche Brenndauer der beiden Kerzen zeigt nun zusätzlich, dass Ausatemluft weniger Sauerstoff enthält als normale Luft. Bei der Ausatemluft wurde ein Teil des Sauerstoffs schon beim Atmen verbraucht. Die Kerze geht also schneller aus, weil nicht mehr genügend Sauerstoff vorhanden ist. Aber auch die Kerze unter dem zweiten Glas mit der normalen Luft geht nach einiger Zeit aus. Auch sie hat den Sauerstoff verbraucht.

Das Verbrennen einer Kerze hat einige Ähnlichkeiten zum Vorgang des Atmens. Die Kerze wird beim Verbrennen immer kleiner, das heißt das Kerzenwachs wird verbraucht. Gleichzeitig wird Sauerstoff benötigt. Was entsteht bei einer Kerze aus dem Kerzenwachs und dem Sauerstoff? Mögliche Verbrennungsprodukte sind nicht zu sehen, aber die sieht man beim Atmen ja auch nicht. Man kann also vermuten, dass sich farblose Gase, wie z.B. Kohlenstoffdioxid bilden. Im folgenden Versuch wird diese Vermutung überprüft.

*Versuch 31: Verbrennungsprodukte der Kerze*

Kurzbeschreibung: Ein leeres Reagenzglas wird mit der Öffnung nach unten für 20-30 Sekunden über die Flamme eines Teelichtes gehalten. Das Reagenzglas fängt so mögliche farblose Verbrennungsprodukte der Kerze auf. Dabei erkennt man an der Reagenzglaswand kleine Flüssigkeitstropfen. Diese entstehen durch Kondensation von Wasser an der kalten Glaswand. Beim Verbrennen einer Kerze entsteht also Wasserdampf. Anschließend gibt man ein wenig Zementwasser in das Reagenzglas und schüttelt vorsichtig. Das Zementwasser trübt sich weiß. Dies ist der Nachweis, dass beim Verbrennen einer Kerze auch Kohlenstoffdioxid entsteht. Aus Kerzenwachs und Sauerstoff entstehen also Wasser und Kohlenstoffdioxid.

Es folgt ein zweiter Informationsblock, für die, die mehr wissen wollen. In diesem wird über die Zusammensetzung der Luft, über Luftverschmutzung und über den Treibhauseffekt informiert (siehe Anhang, S. 68).

## 2.8 Kohlenstoffdioxid aus Backpulver

Dieser und der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit weiteren Vorkommen von Kohlenstoffdioxid im Alltag. Hier werden zunächst die Funktionsweise und die Zusammensetzung von Backpulver untersucht. Dazu kann man die Frage stellen, warum man zum Backen Backpulver braucht oder was das Backpulver in einem Kuchen bewirkt. Die Vermutungen zur Wirkung des Backpulvers sollen im nächsten Versuch überprüft werden.

### *Versuch 32: Backen mit und ohne Backpulver*

Kurzbeschreibung: Mehl wird mit Wasser zu einem knetbaren Teig vermischt. Nachdem man zu der einen Hälfte des Teigs etwas Backpulver gegeben hat, werden beide Teighälften im Backofen gebacken. Dabei bleibt der Teig ohne Backpulver in seiner ursprünglichen Form. Der Teig mit Backpulver hat sich dagegen aufgebläht. Man erkennt im Innern viele kleine Blasen, die darauf hindeuten, dass beim Backen ein Gas entstanden ist.

Die Zutatenliste des Backpulvers verrät, dass es aus einem Säuerungsmittel, dem Backtriebmittel Natriumhydrogencarbonat und Stärke besteht. Die Reaktion einer Säure mit Natron ist bereits von den Brausetabletten bekannt. Es sollte also möglich sein durch Zugabe von Wasser zu Backpulver ein Sprudeln zu beobachten.

### *Versuch 33: Sprudelt Backpulver in Kontakt mit Wasser?*

Kurzbeschreibung: Ein Löffel Backpulver wird in einem Trinkglas mit Wasser versetzt. Das Backpulver schäumt auf, wobei man kleine Bläschen erkennen kann. Die Blasen deuten darauf hin, dass bei Zugabe von Wasser zu Backpulver ein Gas entsteht.

Es stellt sich die Frage, ob das Gas aus dem Backpulver dasselbe Gas wie aus den Brausetabletten ist. Dazu können zwei Identifizierungsmöglichkeiten vorgeschlagen und ausprobiert werden: die erstickende Wirkung des Gases und der Zementwasser-Nachweis.

### *Versuch 34: Wirkt Backpulvergas erstickend?*

Kurzbeschreibung: Ein wenig Backpulver wird in einem Trinkglas mit Wasser versetzt. Nach kurzer Zeit führt man einen brennenden Span in das Glas. Der

Span erlischt. Auch das Backpulvergas erstickt also Flammen. Die Vermutung, dass es sich dabei um Kohlenstoffdioxid handelt, kann zusätzlich mit dem nächsten Versuch überprüft werden.

*Versuch 35: Trübt Backpulvergas Zementwasser?*

Kurzbeschreibung: Eine kleine Flasche wird mit Backpulver und etwas Wasser befüllt und mit einem Stopfen mit Gasableitungsschlauch verschlossen. Das Schlauchende hält man in einen mit Zementwasser befüllten Becher, so dass die austretenden Gasblasen zu sehen sind. Beim Einleiten des Backpulvergas trübt sich das Zementwasser intensiv weiß. Diese Trübung weist Kohlenstoffdioxid nach.

Ein Teil des Geheimnisses von Backpulver wurde nun schon gelüftet: Bei Zugabe von Wasser entsteht Kohlenstoffdioxid-Gas, das für das Aufgehen des Kuchenteiges verantwortlich ist. So richtig gut geht der Kuchen aber erst beim Backen in einem heißen Backofen auf. Welchen Einfluss Wärme auf das Backpulver hat, wird im nächsten Versuch geklärt.

*Versuch 36: Ein Kuchen geht doch erst beim Backen auf!*

Kurzbeschreibung: Ein Reagenzglas mit Backpulver wird mit einem durchbohrten Stopfen mit aufgesetzter Einweg-Spritze verschlossen. Das Backpulver im Reagenzglas wird anschließend über einer Kerzenflamme erhitzt. Nach kurzer Zeit bewegt sich der Stempel der Spritze nach außen. Beim trockenen Erhitzen von Backpulver entsteht also auch ein Gas. Leitet man das Gas aus der Spritze durch Zementwasser, trübt es sich weiß. Das entstandene Gas ist also wieder Kohlenstoffdioxid.

Aus welchem der Bestandteile des Backpulvers lässt sich Kohlenstoffdioxid durch Erhitzen freisetzen?

*Versuch 37: Erhitzen von Natron*

Kurzbeschreibung: Analog zu Versuch 36 wird nun Natron in dem Reagenzglas erhitzt. Auch hierbei kann ein Gas in der Spritze aufgefangen werden. Auch dieses trübt Zementwasser weiß.

Es ist also zu schlussfolgern, dass Natron nicht nur in Verbindung mit Säuren Kohlenstoffdioxid freisetzt, sondern auch beim trockenen Erhitzen. Beide Vorgänge werden beim Backen ausgenutzt. Dazu gibt es wieder einen Informationsblock für die, die mehr wissen wollen (siehe Anhang, S. 79). Doch bevor der Backprozess genauer erläutert wird, können noch einmal die Gemeinsamkeiten

von Backpulver und Brausepulver betrachtet werden: sie bestehen aus einer Säure und Natron und setzen bei ihrer Verwendung Kohlenstoffdioxid frei. Es müsste daher auch möglich sein, einen Kuchen mit Brausepulver statt mit Backpulver zu backen.

#### *Versuch 38: Der Brausepulver-Kuchen*

Kurzbeschreibung: Es werden essbare Muffins unter Verwendung von Brausepulver statt Backpulver gebacken. Der Kuchenteig geht auch mit Brausepulver auf. Wenn der Kuchen in einer Küche und mit frischem Brausepulver gebacken worden ist, darf er auch gegessen werden.

### **2.9 Was hat Kohlenstoffdioxid mit Kalk zu tun?**

Ein weiterer Stoff, der viel mit Kohlenstoffdioxid zu tun hat, ist der so genannte Kalk. Vielleicht wissen die Schülerinnen und Schüler schon, dass viele sich über Kalkablagerungen im Haushalt ärgern. Kaffeemaschinen und Wasserkocher „verkalken“ und an Wasserhähnen erkennt man oft weiße Kalkflecken und feste Verkrustungen. Mit Wasser kann man diese Kalkablagerungen nicht entfernen. Ein altes Hausrezept gegen Kalk ist Essig oder Zitronensaft. Es gibt auch fertige Entkalkungsprodukte zu kaufen, diese werden häufig auf Basis von Essig- oder Zitronensäure hergestellt. Kalk lässt sich also anscheinend mit Säuren entfernen. Was passiert, wenn man eine Säure auf Kalk einwirken lässt? Um das zu untersuchen, braucht man Materialien aus Kalk. Falls die Schülerinnen und Schüler keine Ideen dazu haben, kann man ihnen mitteilen, dass z.B. Muschel- und Eierschalen oder auch Schneckenhäuser fast vollständig aus Kalk aufgebaut sind.

#### *Versuch 39: Einwirkung von Säure auf Schneckenhäuser und Muscheln*

Kurzbeschreibung: Schneckenhäuser und Muscheln werden in eine Petrischale mit Zitronensäurelösung gelegt. Nach kurzer Zeit erkennt man kleine Gasbläschen an den Rändern der Schneckenhäuser und Muscheln. Sie bestehen hauptsächlich aus Kalk, welcher mit der Säure reagiert. Dabei entsteht ein Gas.

#### *Versuch 40: Einwirkung von Säure auf Eierschalen*

Kurzbeschreibung: Analog zu Versuch 39 werden Eierschalen in die Zitronensäurelösung gelegt, wobei auch hier an den Rändern Gasblasen entstehen. Statt der Zitronensäurelösung ist auch Essig-Essenz verwendbar.

*Versuch 41: Welches Gas entsteht?*

Kurzbeschreibung: Ein Reagenzglas wird zur Hälfte mit Eierschalen gefüllt. Nach der Zugabe von Zitronensäurelösung wird das Reagenzglas mit einem durchbohrten Stopfen mit aufgesetzter Spritze verschlossen. Nach einiger Zeit bewegt sich der Stempel der Spritze nach außen. Das aufgefangene Gas trübt Zementwasser weiß. Bei der Einwirkung von Säure auf Eierschalen (Kalk) entsteht also Kohlenstoffdioxid, welches mit Zementwasser nachgewiesen wurde.

Was geschieht mit dem Kalk? Wandelt er sich vollständig zu Kohlenstoffdioxid um oder entsteht noch etwas anderes? Im nächsten Versuch untersuchen wir, wie sich eine saure Lösung in Kontakt mit Eierschalen verändert.

*Versuch 42: Was geschieht mit dem Kalk?*

Kurzbeschreibung: In ein Reagenzglas werden Eierschalen mit Essig-Essenz versetzt. Nun gibt man ein paar Tropfen Essig-Essenz auf einen Löffel und dampft es über einer Kerzenflamme ein. Die Flüssigkeit verdampft dabei vollständig, auf dem Löffel sind einige kaum wahrnehmbare weiße Linien zu erkennen. Dann wiederholt man das Eindampfen auf einem anderen Löffel mit ein paar Tropfen der Lösung aus dem Reagenzglas. Dabei bleibt ein fester weißer Rückstand auf dem Löffel. Dieser Stoff ähnelt einem Salz. Kalk reagiert also mit Säuren zu Kohlenstoffdioxid und einem salzähnlichem Stoff, den man erst erkennt, wenn man die Lösung verdampft. Solch ein salzähnlicher Stoff ist beim Eindampfen von Essig-Essenz nicht zu sehen. Das zeigt, dass der Stoff erst durch die Reaktion von Kalk mit der Säure entsteht.

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch wird wieder einmal thematisiert, dass bei einem Vorgang ein neuer Stoff entsteht, also eine chemische Reaktion stattfindet. Es entsteht so einen immer stärker werdende Verbindung des Begriffs „Reaktion“ mit der Entstehung von neuen Stoffen, die im Fachunterricht wieder aufgegriffen werden kann.

In Bezug auf den salzähnlichen Stoff auf dem Löffel könnten die Schülerinnen und Schüler vermuten, dass es der „aufgelöste“ Kalk ist. Dann müsste er sich in Wasser nicht lösen, mit Säure aber wieder entfernbar sein. Im nächsten Versuch wird das überprüft.

*Versuch 43: Entfernen des weißen Rückstandes*

Kurzbeschreibung: Auf den Teelöffel mit dem weißen Rückstand aus Versuch 42 wird Wasser gegeben und eventuell kurz erwärmt. Der weiße Rückstand löst sich in Wasser auf. Der salzähnliche Stoff ist also im Gegensatz zu Kalk in Wasser leicht löslich.

Ein weiterer kalkhaltiger Stoff, den Schülerinnen und Schüler aus ihrer näheren Umgebung kennen, ist Kreide. Auch dieser soll im nächsten Versuch mit einer Säurelösung versetzt werden. Anschließend wird in einer Attraktiven Anwendung des Gelernten ein „Kreidecocktail“ hergestellt.

*Versuch 44: Einwirkung von Säure auf Kreide*

Kurzbeschreibung: Ein Stück Kalkkreide wird in eine Petrischale mit Zitronensäurelösung gelegt. An der Kreide bilden sich rundherum kleine Gasblasen. Auch hier entsteht Kohlenstoffdioxid. Mit diesem Versuch kann man Kalkkreiden von Gipskreiden unterscheiden.

*Versuch 45: Kreidecocktails*

Kurzbeschreibung: In ein Sektglas wird ein Löffel feste Zitronensäure und etwas zerkleinerte farbige Kalkkreide gegeben. Dann gießt man zügig 10 mL mit Spülmittel versetztes Wasser hinzu und rührt kurz um. Die entstehende Zitronensäurelösung reagiert mit dem Kalk zu Kohlenstoffdioxid, welches in Schaumblasen festgehalten wird. Dadurch füllt sich das Sektglas innerhalb kurzer Zeit mit farbigem Schaum.

Nachdem nun bekannt ist, wie man Kalk entfernt, soll in einem Zusatzversuch geklärt werden, wie man aus Kohlenstoffdioxid wieder Kalk herstellt. Eigentlich kennen die Schülerinnen und Schüler diesen Vorgang schon: dieses Wissen nutzen Chemiker nämlich beim Nachweis von Kohlenstoffdioxid mit Zementwasser aus. Dabei verbindet sich das Kohlenstoffdioxid mit den gelösten Stoffen aus dem Zementwasser und es fällt Kalk aus. Dieser Kalk müsste sich durch Zugabe einer Säurelösung wieder auflösen.

*Versuch 46: Trübes Zementwasser wird wieder klar*

Kurzbeschreibung: In einem Becher mit getrübbtem Zementwasser wird etwas Zitronensäurelösung gegeben, wobei das Zementwasser fast augenblicklich wieder klar wird.

Zum Schluss folgen noch drei interessante Versuche, bei der die Reaktion von Kalk mit Säuren im Vordergrund steht.

*Versuch 47: Eier pellen einmal anders*

Kurzbeschreibung: Ein rohes Ei wird in einem Trinkglas mit Essig-Essenz übergossen und einen Tag stehen gelassen. An der Eierschale entstehen wieder kleine Gasblasen, die immer größer werden und schließlich abperlen. Nach ei-

nem Tag ist von der Eierschale nichts mehr übrig. Die Säure hat die Kalkschale vollständig umgewandelt.

*Versuch 48: Kariesschutz für Eier*

Kurzbeschreibung: Ein Ei wird zur Hälfte mit dem Zahngel „elmex gelée“ bestrichen. Nach zwei Minuten Einwirkzeit wird das Zahngel abgespült und das Ei in ein Glas mit Essig-Essenz gelegt. Man erkennt, dass die Gasbläschen zunächst nur an der unbehandelten Seite des Eies entstehen. Auch wenn Zähne eine andere Zusammensetzung als Eierschalen haben, werden sie ebenso von Säuren angegriffen. Das Zahngel schützt auch die Zähne vor den unangenehmen Folgen einer Säure.

*Versuch 49: „Gummiknochen“*

Kurzbeschreibung: Ein sauberer Geflügelknochen wird fünf Tage lang in eine Zitronensäurelösung gestellt, wobei die Lösung täglich zu wechseln ist. Zu Beginn des Versuchs ist der Knochen fest und lässt sich nicht biegen. Am Ende hat er sich äußerlich kaum verändert. Er hat jedoch völlig seine Festigkeit verloren. Man kann ihn biegen und kneten. Die Säure hat mit der Mineralsubstanz des Knochens, die für die Festigkeit notwendig ist, reagiert. Nach einigen Tagen hat sich die Mineralsubstanz vollständig umgewandelt, der Knochen ist nun elastisch, da er nur noch aus dem Knochenknorpel besteht.

## **2.10 Experimentieren mit Ersatzvarianten**

Bei den beschriebenen Versuchen ist man immer wieder einmal auf bestimmte Gerätschaften angewiesen, die im normalen Handel kaum erhältlich sind. Mit ein wenig Phantasie, einem wachsamem Auge und handwerklichem Geschick lassen sich aber auch aus Alltagsgegenständen wie leeren Getränkeflaschen und Trinkhalmen eine Reihe von Versuchsaufbauten basteln. In der folgenden Kurzbeschreibung wird nur eine der vielen Möglichkeiten vorgestellt.

*Versuch 50: Basteln von Ersatzvarianten*

Kurzbeschreibung: In den Deckel einer 0,5-L-Kunststoffgetränkeflasche wird ein Loch, passend für einen Trinkhalm gestoßen bzw. geschmolzen. Nun schiebt man den Trinkhalm durch das Loch, so dass ein Ende fast bis auf den Boden der Flasche reicht und dichtet den Übergang zwischen Deckel und Trinkhalm zusätzlich mit Knetgummi oder Alleskleber ab. Die Abb. 3 zeigt, wie das Ergebnis aussehen soll.





Abb. 3: Ersatzvariante für eine Spritzflasche

Man erhält eine Ersatzvariante für eine Spritzflasche, wie sie in den Versuchen 12 und 22 benötigt wird. Schiebt man den Trinkhalm nur ein kleines Stück durch das Loch im Deckel, kann diese Variante auch als Gasableitungsapparatur verwendet werden (siehe Versuch 6, 9, 25, 26 und 35).

### 3. Einordnung der Inhalte des Experimentierkastens in die Lehrpläne

Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgeführt, an welcher Stelle einige Inhalte des Experimentierkastens im Unterricht einfließen könnten. Dazu wurden ausgewählten Lehrpläne einiger Bundesländer gesichtet und eine Zuordnung vorgenommen. Die Lehrpläne des Sachunterrichts in der Grundschule sehen, wenn überhaupt, nur die Beschäftigung mit der Luft als gasförmigen Stoff vor. Zudem werden in den meisten Ländern die drei Aggregatzustände des Wassers betrachtet. Kohlenstoffdioxid wird in keinem der gesichteten Rahmenpläne erwähnt. Dennoch bietet dieser alltagsrelevante Stoff eine Reihe von attraktiven Versuchen, die auch in der Grundschule bereits ein Thema sein könnten, z.B. um einen weiteren gasförmigen Stoff außer der Luft vorzustellen. Das weitaus größere Einsatzgebiet ist jedoch der Naturwissenschaftsunterricht in den Klassenstufen 5/6. In der folgenden Tabelle (Tab. 2) sind relevante Themenabschnitte aus den entsprechenden Lehrplänen aufgelistet.

Chemisch-physikalische Inhalte in den Klassenstufen 1-6

Land	relevante Themen und Inhalte der Lehrpläne 5/6
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wasser: physikalische und chemische Eigenschaften von Wasser</li> <li>- Was trinke ich denn da? : Mineralwasser und Cola</li> <li>- Ist umweltfreundliche Mobilität möglich?: Treibhauseffekt</li> <li>- Alles steht unter Druck: Druck in Gasen</li> <li>- Luft – nicht nur zum Atmen!: Luftbestandteile, Luft und Feuer, Luftverschmutzung, Atmung, Luft und Pflanze</li> <li>- Chemie im Haushalt – nein danke?: Nahrungsmittel</li> <li>- Salze – nicht nur für die Suppen?!: Salze im Haushalt</li> <li>- Der Mensch ist, was er isst: Zusammensetzung der Nahrung, Vitaminpräparate</li> <li>- Feuer und Flamme: Feuer – was ist das?, Verbrennungsprodukte</li> </ul>
Berlin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit Stoffen im Alltag: Was macht das Backpulver im Kuchen?, Eigenschaften von Körpern und Stoffen untersuchen</li> <li>- Stoffe zu Stoffgruppen zuordnen: Feststoffe, Flüssigkeiten, Gase</li> <li>- Reinstoffe, Gemische und Lösungen</li> <li>- Verbrennung von Stoffen: Stoffveränderungen, Energieumwandlungsprozesse (Kerzenflamme)</li> </ul>
Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lösungsverhalten von Stoffen in Wasser</li> <li>- Existenz und Eigenschaften der Luft</li> <li>- Bedeutung von Sauerstoff für die Verbrennung</li> <li>- Kerzenflamme untersuchen</li> </ul>
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stoffe erkunden: Stoffe aus dem Alltag erkennen und ordnen</li> <li>- Aggregatzustände</li> <li>- physikalische und chemische Eigenschaften des Wassers</li> </ul>
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luft als Stoffgemisch</li> <li>- Erfahrungen mit Luft: Luftdruck, Wetter, Feuer</li> <li>- Aggregatzustände des Wassers</li> <li>- Wasser als Lösungsmittel</li> <li>- Stoffe und Materialien: Stoffeigenschaften, Stoffumwandlung</li> <li>- Atmung, Nährstoffe</li> </ul>
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lösungen und Mischungen mit Wasser</li> <li>- Eigenschaften der Luft: Volumen, Gewicht, Komprimierbarkeit</li> <li>- Atmung</li> <li>- Zusammensetzung der Luft</li> <li>- Sauerstoff- und Kohlenstoffdioxidnachweis</li> </ul>
Mecklenburg-Vorpommern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenschaften des Wassers: Aggregatzustände, Wasser als Lösungsmittel</li> <li>- Luft als Stoffgemisch</li> <li>- Luft und Feuer / Verbrennungen</li> <li>- Sauerstoff- und Kohlenstoffdioxidnachweis</li> <li>- Treibhauseffekt</li> </ul>
Niedersachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterscheidung Stoffe und Körper</li> <li>- Stoffe besitzen typische Eigenschaften</li> <li>- Aggregatzustände, Brennbarkeit, Löslichkeit, saure Lösungen</li> <li>- Energieumwandlung bei chemischen Reaktionen</li> </ul>

Chemisch-physikalische Inhalte in den Klassenstufen 1-6
---

Rheinland-Pfalz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpereigenschaften: Masse, Volumen, Dichte</li> <li>- Stoffeigenschaften: Härte, elektrische Leitfähigkeit, Löslichkeit, etc.</li> <li>- Aggregatzustände des Wassers</li> <li>- Luft: Eigenschaften, Zusammensetzung, Verbrennungsvorgänge</li> </ul>
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wasser als Lösungsmittel für Gase: Sauerstoff, Kohlenstoffdioxid</li> <li>- Luft als Gasgemisch</li> <li>- Veränderung der Luft durch Atmung und Verbrennungsvorgänge</li> <li>- Luft strömt, bietet Widerstand und übt Kraft aus</li> <li>- Luftverschmutzung</li> </ul>

Tab. 2: Relevante Themen aus dem Naturwissenschaftsunterricht 5/6 in den einzelnen Bundesländern.

## IV. Chemieanfängsunterricht

### 1. Darstellung und Bewertung ausgewählter Lehrpläne

Eine verbindliche Vorgabe für den Chemieunterricht stellt für alle Lehrerinnen und Lehrer der in ihrem Bundesland gültige Lehrplan dar. Ein erster Vergleich vieler Lehrpläne zeigt, dass sie sich zum Teil stark unterscheiden. Dies bezieht sich sowohl auf den Umfang der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden (von insgesamt vier bis neun Wochenstunden in der Sekundarstufe I), als auch auf die verbindlichen Inhalte, ihrer Reihenfolge und die dazugehörigen didaktischen Grundsätze. Ja sogar das Alter, mit dem die Schülerinnen und Schüler das erste Mal in einen Chemieunterricht kommen, unterscheidet sich erheblich. Während in Schleswig-Holstein der Chemieunterricht erst in der 9. Jahrgangsstufe beginnt, fangen Sachsen, Niedersachsen und Berlin schon in der 7. Klasse damit an.

Im Folgenden werden Auszüge aus drei ausgewählten Lehrplänen des Bundesgebietes vorgestellt, die im Wesentlichen die Themengebiete des Chemieanfängsunterrichts Stoffe und ihre Eigenschaften, Aggregatzustände und deren Änderungen, die Einführung des Teilchenmodells und die Einführung der chemischen Reaktion enthalten. Diese Themen werden zumeist im ersten Unterrichtsjahr behandelt, daher erfolgt die ausführliche Darstellung der Lehrplaninhalte auch nur über das erste Unterrichtsjahr. Die Darstellung soll zeigen, wie sich die Bildungsministerien einiger Bundesländer den Chemieanfängsunterricht vorstellen und inwiefern sie Möglichkeiten einräumen, den Unterricht als Lehrperson eigenverantwortlich zu gestalten und somit die oben erwähnten Schülervorstellungen zu berücksichtigen. Nach der Darstellung der Lehrplaninhalte schließt sich eine kurze Bewertung zur Auswahl der Inhalte und z.T. der Inhaltsreihenfolge an. Um eine Vergleichbarkeit nach Alter der Schülerinnen und Schüler sowie nach Dauer und Umfang des Chemieunterrichtes in der Sekundarstufe I zu gewährleisten, wurden solche Bundesländer ausgewählt, in denen der Chemieunterricht am Gymnasium in der 8. Klasse beginnt und mit jeweils zwei Wochenstunden bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe unterrichtet wird. Eine Ausnahme stellt der Lehrplan von Berlin dar. Er weist Inhalte für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 aus. Das liegt daran, dass die Stundentafel für den naturwissenschaftlichen Lernbereich, welcher die Fächer Physik, Biologie und Chemie enthält, für die Jahrgangsstufen 7 und 8 jeweils vier Stunden einräumt, die in der Schulkonferenz frei auf die jeweiligen Fächer verteilt werden können. Durchschnittlich liegt Berlin also im Umfang des Chemieunterrichtes etwas höher als die anderen beiden ausgewählten Länder. Da

der Lehrplan sich aber sowohl von der Auswahl der Inhalte als auch in der Reihenfolge derselben sehr von den Lehrplänen fast aller anderen Bundesländer unterscheidet, wurde er dennoch für die Lehrplananalyse herangezogen.

## 1.1 Rahmenplan für Mecklenburg-Vorpommern von 2002

Der gültige Lehrplan für den Chemieunterricht an Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern [26] wurde 2002 als Erprobungsfassung herausgegeben. Er beinhaltet verbindliche Ziele und Inhalte für die Klassenstufen 8-10 sowie fakultative Themenvorschläge. Die Themen wurden verbindlich angeordnet, die Reihenfolge darf nur geändert werden, wenn weiterhin ein logischer Aufbau gewährleistet ist. Die verbindlichen Vorgaben sollen etwa 60 % der Unterrichtszeit einnehmen, die restliche Zeit steht in der Verantwortung der jeweiligen Lehrperson.

### 1.1.1 Vorbemerkungen des Rahmenplans und Inhalte der Jahrgangsstufe 8

In den Vorbemerkungen wird auf die Ziele des Unterrichts eingegangen, dabei wird im Besonderen die Entwicklung von Handlungskompetenz als Grundlage für alle Rahmenpläne in Mecklenburg-Vorpommern betont. Die einzelnen Kompetenzen (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz), die die Ausbildung von Handlungskompetenz bedingen, werden einzeln mit ihren Wesensmerkmalen vorgestellt. Die Kompetenzen sollen im Unterricht stufenweise aufgebaut werden.

Immer wieder wird in dem einführenden Text die Verbindung von Lebenswelt und Schule gefordert, so *„dass solche Unterrichtsinhalte auszuwählen sind, die – auch für Schüler erkennbar – lebens- und praxisrelevant sind und zum Lernen anregen.“* [26, S. 8] Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass die Orientierung auf die Entwicklung von Kompetenzen auch die Wahl der Unterrichtsmethoden beeinflusst. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach den Forderungen des Rahmenplans verstärkt selbstständig arbeiten und aktiv werden müssen. Exemplarisch wird hierfür der Projektunterricht näher erläutert. Ebenso sind herkömmliche Verfahren zur Leistungsbewertung durch neue Formen zu ergänzen, die beispielsweise auch den Prozess der Bearbeitung oder die Selbsteinschätzung der Lernenden berücksichtigen.

In den didaktisch-methodischen Grundsätzen, die sich nun speziell auf den Chemieunterricht beziehen, wird *„das Üben komplexen Denkens, das Entwickeln der Kommunikationsfähigkeit und das Einbeziehen von Schülervorstellungen“* [26, S. 13] gefordert. Speziell im Anfangsunterricht sollen sich die Schü-

lerinnen und Schüler ausbaufähige Grundlagen aneignen, wobei bewusst an Vorstellungen und elementare Erklärungen angeknüpft werden soll. Durch eigenes Beobachten, Untersuchen und Experimentieren werden die Vorstellungen weiterentwickelt bzw. wenn nötig auch korrigiert.

Im Folgenden sind die verbindlichen Inhalte der ersten vier Themenbereiche in der Jahrgangsstufe 8 aufgeführt, so wie sie im Rahmenplan formuliert sind. Damit sind im Wesentlichen die Themengebiete Stoffe und ihre Eigenschaften, Aggregatzustände und deren Änderungen, die Einführung des Teilchenmodells und die Einführung der chemischen Reaktion abgedeckt.

### *Verbindliche Inhalte in der Jahrgangsstufe 8 in Mecklenburg-Vorpommern*

#### 1. Stoffe erkennt man an ihren Eigenschaften

- Chemie als Naturwissenschaft in Abgrenzung zur Biologie und zur Physik
- Möglichkeiten und Probleme bei der Anwendung der Chemie
- Verhalten im Chemieraum und beim Experimentieren
- Stoffe aus der Lebenswelt, Stoffportion - Körper  
Hinweis: Bio 7: „Grundlagen des Stoff- und Energiewechsels“
- Eigenschaften von Stoffen: Farbe, Geruch, Glanz, Aggregatzustand, Löslichkeit, Brennbarkeit, Dichte, Schmelz- und Siedetemperatur (mit Schülerexperimenten)  
Hinweis: Die Stofflichkeit der Dinge, welche die Schüler im Alltag umgeben, rückt in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Die im Physik- und Mathematikunterricht übliche Betonung des Körpers (Form als wesentliches Merkmal) findet auch im Chemieunterricht Beachtung, tritt aber gegenüber den Stoffeigenschaften zurück. Körper und Stoffportion werden als zwei Seiten des gleichen Gegenstands erkannt.
- Aufbau, Arbeitsweise und Bedienung des Gasbrenners
- Bau von Stoffportionen aus Teilchen (undifferenziertes Teilchenmodell)
- Mischen von Reinstoffen, Trennen von Stoffgemischen, Trennverfahren (Schülerexperimente: Sieben, Dekantieren, Filtrieren, Eindampfen; Demonstrationsexperimente: Destillieren und Papierchromatographie)
- Zusammensetzung von Stoffgemischen: Massen- und Volumenanteile, Berechnungen

#### 2. Metalle

- Eigenschaften und Verwendung von Metallen und Legierungen (Schülerexperiment: Ermitteln der Eigenschaften von Metallen)

- Kugelmodell der Atome
- Bau der Metalle aus Atomen einer Art, Atomverband (Kugelpackungsmodell)
- Metalle als chemische Elemente, Symbole
- Periodensystem der Elemente

### 3. Chemische Reaktion

- Aggregatzustandsänderungen und Stoffumwandlungen beim Erhitzen von Stoffen (Schülerexperimente: Erhitzen von Wasser, Zucker und Kochsalz)  
Hinweis: Bio 7: „Grundlagen des Stoff- und Energiewechsels“
- Chemische Reaktion: Stoffumwandlung in Verbindung mit Wärme- und Lichterscheinungen, Ausgangsstoffe und Reaktionsprodukte (Demonstrationsexperimente: Chemische Reaktionen aus der Erfahrungswelt der Schüler; Schülerexperimente: Erhitzen von Metallen an der Luft)

### 4. Luft und Sauerstoff

- Luft: Eigenschaften, Zusammensetzung (Demonstrationsexperiment: Ermitteln des Sauerstoffanteils der Luft)
- Bedeutung der Luft, Luftverunreinigung und -reinhaltung
- Sauerstoff: Eigenschaften, Verwendung, Darstellung, pneumatisches Auffangen, Nachweis mittels Spanprobe (Schülerexperimente: Darstellen, pneumatisches Auffangen, Ermitteln der Eigenschaften und Nachweis von Sauerstoff)
- Molekülsubstanz, Bau eines Moleküls, Formel
- Oberflächenveränderungen an Metallen an der Luft, Korrosion und Korrosionsschutz
- Reaktionen von Metallen mit Luft bzw. Sauerstoff beim Erhitzen
- Oxidation, Bildung von Metalloxiden als Verbindungen, Namen der Metalloxide, Wortgleichungen
- Abhängigkeit des Verlaufs der Oxidation von Bedingungen (Temperatur, Durchmischung der Stoffe), Verbrennungen
- Nachweis des Sauerstoffverbrauchs und der Massenzunahme bei der Bildung von Metalloxiden
- Gesetz von der Erhaltung der Masse
- Bedingungen für die Entstehung eines Feuers, Verhütung und Bekämpfung von Bränden

5. Wasser und Wasserstoff
6. Einige Nichtmetalle und Nichtmetalloxide
7. Atombau und Periodensystem der Elemente
8. Systematisierende Wiederholung

### **1.1.2 Bewertung der Inhaltsauswahl und -reihenfolge**

Der Rahmenplan sieht eine klassische Themenfolge vor. Bei der Einführung des Stoffbegriffs wird die Unterscheidung von Stoffportion und Körper mehrmals betont. Die Schülerinnen und Schüler sollen also lernen, mit diesen Begriffen sicher umzugehen. Als Stoffe sollen solche aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden. Ein Hinweis zum Thema „Grundlagen des Stoff- und Energiewechsels“ aus dem Biologie-Rahmenplan zeigt, dass auch Nährstoffe und Stoffwechsel-Endprodukte (Kohlenstoffdioxid, Wasser, Harnstoff) in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen können. Da diese Stoffe bereits in der 7.Klasse im Biologieunterricht behandelt werden sollen, kann man an Bekanntes anknüpfen. An dieser Stelle liefert der Rahmenplan eine Möglichkeit, die oben beschriebenen möglichen Fehlvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Stoffen oder auch Aggregatzuständen zu berücksichtigen (siehe Punkt II.1 und II.2). Obwohl es nicht explizit im Rahmenplan gesagt wird, könnten dennoch bei der Einführung des Stoffbegriffs auch Flüssigkeiten und Gase mit betrachtet werden. Zudem ist es möglich, auch die Körpereigenschaften von Stoffportionen aller drei Aggregatzustände herauszuarbeiten, um der Betonung des Rahmenplans gerecht zu werden.

Mit den Metallen soll eine ausgewählte Stoffgruppe genauer betrachtet werden. Dieses Thema besitzt im Chemieunterricht seine Berechtigung, da Schülerinnen und Schülern mehrere Metalle aus dem Alltag kennen und so gemeinsame, charakteristische Merkmale einer Stoffgruppe aber auch Unterschiede innerhalb der Stoffgruppe zugänglich sind. Zudem ist der Wechsel auf die submikroskopische Ebene bei den Metallen relativ einfach, da sie nur aus Atomen aufgebaut sind. Dennoch schränkt der Rahmenplan den Unterricht zu Stoffgruppen mit dieser Vorgabe eher ein, da der Schwerpunkt auf feste Stoffe gelegt wird. Selbstverständlich steht es im Ermessen der Lehrperson, weitere Stoffgruppen mit in den Anfangsunterricht einfließen zu lassen, wobei jedoch die zur Verfügung stehende Zeit durch die verbindlichen Inhalte stark eingeschränkt ist. Auch wenn der Rahmenplan 40 % der Zeit zur freien Verfügung einplant, spricht man in der Praxis eher von Zeitmangel für zusätzliche Unterrichtsinhalte. Die verbindliche Forderung des Rahmenplans, sich mit den Metallen ausführli-



cher zu beschäftigen, führt zu einer Fokussierung auf feste Stoffe, wie es auch bei vielen Schülerinnen und Schülern diagnostiziert wurde (siehe Vorstellung II.1(1) und II.2(4)).

Nach den Metallen soll laut Rahmenplan die chemische Reaktion eingeführt werden. Explizit hervorgehoben wird die Unterscheidung der chemischen Reaktion von den Aggregatzustandsänderungen, die auch in Schülerexperimenten nachvollzogen werden soll. Somit wird die Vorstellung II.4(4) bereits durch die verbindlichen Vorgaben berücksichtigt. Hier wird noch einmal auf das Thema „Grundlagen des Stoff- und Energiewechsels“ aus dem Biologieunterricht hingewiesen. Es können also auch vereinfachte Reaktionen des Stoffwechsels betrachtet werden. Zumindest ist an ihnen erkennbar, dass eine chemische Reaktion stattgefunden hat, denn die Ausgangsstoffe und Reaktionsprodukte unterscheiden sich deutlich. Dennoch stellt sich hier heraus, wie wichtig es ist, auch Gase vorher als Stoffe klassifiziert und einige Eigenschaften von ausgewählten Gasen betrachtet zu haben. Auch der Forderung chemische Reaktionen aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu demonstrieren kann man ohne gasförmige Stoffe nur sehr eingeschränkt genügen. Die energetische Seite einer chemischen Reaktion wird in diesem sonst recht ausführlichen Rahmenplan etwas knapp behandelt. Es werden lediglich die Worte „Licht- und Wärmeerscheinungen“ erwähnt.

Erst nach der chemischen Reaktion wird die Behandlung der Luft und des Sauerstoffs aufgeführt. Einige Inhalte (Eigenschaften und Bedeutung der Luft, Luftreinheit) wären schon an früherer Stelle möglich und vielleicht sogar nötig gewesen. Das Kohlenstoffdioxid wird mit seinen Eigenschaften und dem Nachweis sogar erst unter „6. Einige Nichtmetalle und Nichtmetalloxide“ benannt - und dass obwohl das Gas im Biologieunterricht der 7.Klasse schon eine wesentliche Rolle spielte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Rahmenplan schon aus den verbindlichen Angaben heraus einige diagnostizierte Schülervorstellungen berücksichtigt. Trotzdem müssen die Auswahl der Inhalte und ihrer Reihenfolge vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Schülervorstellungen kritisch betrachtet und von der einzelnen Lehrperson im Rahmen ihrer Möglichkeiten variiert werden, da selbst der Rahmenplan in seinen Grundsätzen das Einbeziehen von Schülervorstellungen fordert.

## **1.2 Rahmenplan für das achtstufige Gymnasium in Hamburg von 2004**

Der Rahmenplan für den Chemieunterricht des achtstufigen Gymnasiums der freien Hansestadt Hamburg [27] wurde 2004 erstellt und ist Teil des Rahmen-

plans für die Bereiche Naturwissenschaften und Technik. Er erläutert die verbindlichen Lerninhalte, die nach Themenbereichen gegliedert sind, für die Klassenstufen 8, 9 und 10. Anders als im Rahmenplan für Mecklenburg-Vorpommern ist die Reihenfolge der Themenbereiche nicht vorgeschrieben. Es ist aber zu sichern, dass ein aufbauender Lernprozess sowie eine zunehmende Verfeinerung der Modelle und Strukturen im Sinne eines Spiralcurriculums erfolgen kann. Die Lerninhalte werden zudem in die fünf Basiskonzepte (Stoff-Teilchen-Konzept, Struktur-Eigenschafts-Konzept, Donator-Akzeptor-Konzept, Energiekonzept, Gleichgewichtskonzept) eingeordnet, um einen systematischen Wissensaufbau zu unterstützen. Eine Zeitvorgabe für die verbindlichen Inhalte existiert nicht. Dennoch wird eine „ausreichende Unterrichtszeit“ für eine individuelle Vertiefung und Ausweitung gefordert.

### **1.2.1 Vorbemerkungen des Rahmenplans und Inhalte der Jahrgangsstufe 8**

Einführend wird auf die Ziele des Chemieunterrichts (Einführung in die spezifischen Denk- und Arbeitsweisen der Chemie, Entwicklung von Handlungskompetenz im Umgang mit Stoffen und Aufzeigen der Bedeutung der Chemie für die moderne Industriegesellschaft und Einflüsse auf die Lebensbedingungen) eingegangen. Weiterhin wird bei den Zielen ausdrücklich ein Alltags-, Umwelt- und Technikbezug gefordert. Insofern zeigt der Rahmenplan im Zusammenhang mit den verbindlichen Inhalten die Verbindungen zu den so genannten Erschließungskategorien „Alltag“, „Technik“ und „Umwelt“ und deren Kreisprozesse auf.

Bei den didaktischen Grundsätzen werden zunächst motivierende Aspekte erläutert. Hier sei auszugsweise auf die Anknüpfung an Alltags- und Umwelterfahrungen, die Berücksichtigung von regionalen Gegebenheiten und das forschende Lernen hingewiesen. Danach wird die Verbindung von Wissenschafts- und Schülerorientierung in den Vordergrund gerückt. Die Belange beider Richtungen sollen ernst genommen werden und so den Unterricht gestalten.

Anschließend werden verschiedene Aspekte des Lernens erläutert. Hier sei insbesondere die Berücksichtigung von Schülervorstellungen hervorgehoben. Dazu kann man im Rahmenplan lesen: *„Die Entwicklung chemischer Fragestellungen, Methoden, Konzepte und Theorien wird als aktive Konstruktion des Neuen auf Basis des Vorhandenen und Vertrauten gesehen. Der Chemieunterricht fördert den Aufbau der spezifisch chemischen Denkmethode und Begriffsbildungen, indem er alltäglichen oder individuellen Erklärungskonzepten chemischer Phänomene Raum gibt, ihnen mit Achtung begegnet und vielfältige*

*Anlässe bietet, solche vorhandenen Erklärungskonzepte zu hinterfragen, zu aktualisieren, gegebenenfalls zu erweitern oder neue, wissenschaftsnähere Konzepte zu konstruieren. Aktive Auseinandersetzung mit chemischen Fragestellungen – dazu gehört die Entwicklung eigener Ideen und Experimente – ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, fachwissenschaftliche Erklärungskonzepte aufzubauen.“ [27, S. 70] Weiterhin wird auf die experimentelle Erschließung, das Denken in Modellen und die Unterscheidung der makroskopischen und mikroskopischen Betrachtungsebene eingegangen.*

Im Folgenden sind die verbindlichen Inhalte der vier Themenbereiche in der Jahrgangsstufe 8 aufgeführt.

### *Verbindliche Inhalte und Hinweise in der Jahrgangsstufe 8 in Hamburg*

#### 1. Stoffe und ihre Eigenschaften

- Sicherheit im Chemieraum
- spezifische Eigenschaften von Stoffen
- Reinstoffe und Gemische
- Zustände und Teilchenmodell
- Verfahren zur Stofftrennung

#### Hinweise und Erläuterungen:

- Schülerexperimente: Trennverfahren
- projektorientiertes Arbeiten: Umweltbereich Luft, Umweltbereich Wasser, Herstellung von Kosmetika, „Müllentsorgung im Laufe der Zeitgeschichte“
- Chemie im Kontext: „Der Vorkoster“
- Basiskonzepte:  
Stoff-Teilchen-Konzept: Vorstellung vom Aufbau der Materie auf Teilchenebene; Stoffe bestehen aus kleinsten Teilchen, die von Stoff zu Stoff verschieden sind (undifferenziertes Teilchenmodell)
- Erschließungskategorien:
  - *Alltag:* Extraktionen im Haushalt, Herstellung von Kosmetika, Creme und Margarine als Emulsion
  - *Umwelt:* Reinhaltung der Luft, Abfallsortierung
  - *Technik:* Trinkwassergewinnung, Extraktion in der Industrie zur Herstellung von Genuss- und Nahrungsmitteln, Meerwasserentsalzung, Weiterverarbeitung von Abfällen

## 2. Chemische Reaktionen

- Stoffumwandlungen
- Energieumsatz
- Element- und Verbindungsbegriff

### Hinweise und Erläuterungen:

- Schülerexperimente: Verbrennungen, Beispiele für exotherme und endotherme Reaktionen
- projektorientiertes Arbeiten: Umweltbereich Wasser, Wasser in seinen Erscheinungs- und Verwendungsformen
- Kreisläufe: Wasserkreislauf
- Chemie im Kontext: „Erwünschte Verbrennung und unerwünschte Folgen“
- Basiskonzepte:
  - Stoff-Teilchen-Konzept: Deuten chemischer Reaktionen auf der Teilchenebene
  - Energiekonzept: alle chemischen Reaktionen sind mit Energieumsatz verbunden
- Erschließungskategorien:
  - *Alltag*: „Taschenwärmer“, „Kühlkompressen“
  - *Umwelt*: Verbrennungen, Treibhauseffekt
  - *Technik*: Feuer, Feuerwerk, Sprengstoffe, Brandbekämpfung, Abgaskatalysator

## 3. Erweitertes Teilchenmodell

- Atommodell von Dalton
- Teilchenmodell bei Elementen und Verbindungen

### Hinweise und Erläuterungen:

- Schülerexperimente: zur Erhaltung der Masse und zum Gesetz der konstanten Massenverhältnisse, z. B. Entzünden von Streichhölzern im zugeschmolzenen Reagenzglas, quantitative Synthese von Kupfersulfid
- Projektorientiertes Arbeiten: Geschichte der Chemie „Atomhypothese“
- Basiskonzepte: siehe 2.

## 4. Symbole, Formeln und Gleichungen

- Element- und Verbindungsformeln
- Reaktionsgleichungen

Hinweise und Erläuterungen:

- Schülerexperimente: Herstellung von Oxiden, Halogeniden oder Sulfiden
- Projektartiges Arbeiten: Einsatz von sogenannten Formel-Trainern und Lernkarteien
- Basiskonzepte: siehe 2.
- Erschließungskategorien:
  - *Alltag*: -
  - *Umwelt*: Silbergewinnung mit Hilfe von Quecksilber
  - *Technik*: Raketenantrieb

### 1.2.2 Bewertung der Inhaltsauswahl

Dieser Rahmenplan listet ebenso wie der aus Mecklenburg-Vorpommern klassische Themen auf, im Unterschied dazu ist jedoch die Reihenfolge hier nicht verbindlich vorgeschrieben und die Inhalte sind nicht so detailliert formuliert. Die Inhalte der einzelnen Themenbereiche werden vor der Auflistung jeweils kurz in einem Text erläutert. Dieser enthält zusätzliche Hinweise darauf, wie sich die Autoren des Rahmenplans die Aufbereitung der Inhalte vorstellen. Der erste aufgeführte Themenbereich sind „Stoffe und ihre Eigenschaften“. In der kurzen Textpassage vor den Inhalten wird gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren Alltagserfahrungen an den Stoffbegriff herangeführt werden sollen. Die gewünschte enge Verknüpfung von Alltag und Unterricht wird zudem in den nachfolgenden Hinweisen deutlich. So wird beispielsweise eine Unterrichtseinheit aus der Konzeption „Chemie im Kontext“ (Der Vorkoster) benannt, bei der es um Cola und Ketchup geht. Bei so allgemein gehaltenen Vorgaben ergeben sich vielfältige Möglichkeiten die Schülervorstellungen zu berücksichtigen. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass einige vergessen werden könnten. Im Gegensatz zu Mecklenburg-Vorpommern wird hier z.B. die Unterscheidung von Stoffen und Körpern nicht erwähnt. In Anbetracht der Fehlvorstellung II.1(1) sollten diese Begriffe dennoch voneinander abgegrenzt werden.

Weiterhin heißt es in den Erläuterungen, dass die Schülerinnen und Schüler durch selbstständiges Beobachten, Beschreiben und Messen Ordnungskriterien für Stoffe entwickeln sollen. Hier sei darauf hingewiesen, dass der Aggregatzustand bei Raumtemperatur ein solches Ordnungskriterium sein könnte, vorausgesetzt es werden Stoffe aller drei Zustände präsentiert. Dass dies durchaus gewünscht ist, kann man wiederum an den Hinweisen erkennen: hier werden die Umweltbereiche Luft und Wasser erwähnt. Außerdem findet man

bei den verbindlichen Inhalten die Stichwörter „Zustände und Teilchenmodell“. Eine solche Formulierung lässt natürlich viel Freiraum für die Auswahl geeigneter Beispiele und für die Art und Weise der Vermittlung. Hier können sämtliche Schülervorstellungen zu den Aggregatzuständen (siehe Punkt II.2) thematisiert werden.

Ein weiterer Themenbereich im Rahmenplan sind die chemischen Reaktionen. Die Merkmale sollen laut einleitenden Text an einfachen Beispielen wie die Reaktion eines Metalls mit einem Nichtmetall erarbeitet werden. Dieses Ordnungskriterium für Stoffe muss also schon vorher thematisiert worden sein. Der Rahmenplan verpflichtet die Lehrperson jedoch nicht zu einer gesonderten Behandlung der Metalle (oder Nichtmetalle). Dennoch müssen sie im Rahmen des Kennenlernens von Stoffen neben weiteren Stoffgruppen angesprochen werden, damit die Voraussetzungen für diesen Themenbereich vorhanden sind.

Zusätzlich zu der Stoffumwandlung sollen auch einfache Betrachtungen zum Energiebegriff erfolgen. Die mehrfache Erwähnung der energetischen Seite einer chemischen Reaktion zeigt, dass der Rahmenplan diesem Merkmal mehr Bedeutung zuerkennt als der von Mecklenburg-Vorpommern. Dies zeigt sich sowohl in der Erwähnung des Basiskonzeptes Energie als auch darin, dass Beispiele für exo- und endotherme Reaktionen als Schülerexperimenten durchgeführt werden sollen. Zudem deuten die Verbindungen zu den Erschließungskategorien Alltag, Umwelt und Technik („Taschenwärmer“, Verbrennungen, Sprengstoffe) auf eine gleichwertige Behandlung beider Merkmale einer chemischen Reaktion hin. Da für die Erarbeitung der Stoffumwandlung bei Verbrennungen spielen Gase eine wichtige Rolle spielen, müssen einige ausgewählte Gase entweder vorher schon mit ihren Eigenschaften bekannt sein oder in diesem Zusammenhang gesondert betrachtet werden. Wie Verbrennungen genutzt werden können, um die chemische Reaktion einzuführen, zeigt die benannte Unterrichtseinheit „Erwünschte Verbrennungen und unerwünschte Folgen“ nach der Konzeption „Chemie im Kontext“. In ihr ist das Gas Kohlenstoffdioxid ein zentraler Unterrichtsinhalt.

In einem weiteren Themenbereich soll das Atommodell nach Dalton im Mittelpunkt stehen. Es soll genutzt werden, um das Wesen einer chemischen Reaktion auf atomarer Ebene zu verdeutlichen. Dabei kann es auch zur Beschreibung von Elementen und Verbindungen angewendet werden und bietet so einen Übergang zur Formelsprache (vierter und letzter Themenbereich der Jahrgangsstufe 8). Weiterhin soll das Atommodell zur Erklärung der Massengesetze herangezogen werden.

Alles in allem bietet dieser Rahmenplan bei nur wenigen verbindlichen Inhalten viel Freiraum für individuelle Unterrichtseinheiten. Die Lehrerinnen und Lehrer werden eindeutig darauf hingewiesen, Schülervorstellungen ernst zu nehmen und vielfältige Anlässe zu bieten, die vorhandenen Erklärungskonzepte zu hinterfragen. Insofern werden alle nötigen Voraussetzungen gegeben, um auf die oben zusammengefassten Schülervorstellungen eingehen zu können. Fest verankert sind bereits die große Alltagsnähe und die Aufwertung des energetischen Aspekts. Der Rahmenplan birgt in seiner allgemeinen Form aber auch Gefahren in sich. So ist beim konkreten Unterricht stets zu überprüfen, ob alle notwendigen Voraussetzungen für einen nachfolgenden Themenbereich vorhanden sind.

### 1.3 Rahmenlehrplan für Berlin von 2006

Der Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I in Berlin [28] ist für alle Schularten seit dem Schuljahr 2006/2007 gültig. Er gibt die verbindlichen Inhalte des Pflicht- und des Wahlbereichs für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 wieder. Die Inhalte sind nach Themen geordnet und in Tabellen zusammengefasst, wobei diese nicht zwingend Unterrichtseinheiten darstellen. Innerhalb einer Doppeljahrgangsstufe müssen aber *„alle Inhalte des Pflichtbereichs und in angemessener Weise Inhalte des Wahlbereichs berücksichtigt werden.“* [28, S. 21] Zu den Inhalten führt der Rahmenlehrplan Standards in drei Niveaustufen (einfacher Standard für die Hauptschule, mittlerer Standard für die Realschule und erweiterter Standard für das Gymnasium) auf, die zum Ende einer Doppeljahrgangsstufe erreicht werden müssen.

Da dieser Rahmenplan erst 2006 erschienen ist, liegen ihm die Bildungsstandards im Fach Chemie für den mittleren Schulabschluss [29] zugrunde. Sie geben die bundesweit geltenden Ziele, die am Ende der 10. Jahrgangsstufe erreicht werden sollen, vor. Dabei werden in den Kompetenzbereichen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung gleichberechtigte Standards formuliert. Im Bereich Fachwissen wurden alle Standards zusätzlich in vier Basiskonzepte eingeteilt: das Stoff-Teilchen-Konzept, das Struktur-Eigenschaft-Konzept, das Konzept zur chemischen Reaktion und das Energie-Konzept. Diese finden sich zum Teil auch in den anderen naturwissenschaftlichen Fächern wieder und vermitteln so Zusammenhänge zwischen den Disziplinen. Mit dem Abschluss der 10. Klasse sollen Schülerinnen und Schüler dann über die in den Bildungsstandards genannten naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Allgemeinen und chemische Kompetenzen im Besonderen verfügen.

### 1.3.1 Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans und Inhalte der Jahrgangsstufen 7/8

Nach einer Einleitung über die allgemeine Aufgabe der Schule (Bildung und Erziehung), zum Lernen und zur Leistungsbewertung wird auf den Beitrag des Chemieunterrichts zum Kompetenzerwerb eingegangen. Ähnlich wie in Mecklenburg-Vorpommern wird die naturwissenschaftliche Handlungskompetenz als das zentrale Ziel angesehen. Sie ist das Resultat aus dem Kompetenzerwerb in den vier Bereichen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung, die dann kurz für das Gebiet der Naturwissenschaften erläutert werden. Die Stellung des Faches Chemie innerhalb dieses Kompetenzerwerbs wird anschließend deutlich gemacht. In diesem Zuge werden die vier Basiskonzepte aus den Bildungsstandards für das Fachwissen vorgestellt. Sie ziehen sich durch alle Themenbereiche und strukturieren die Inhalte. Die Inhalte der ersten drei Pflichtthemenbereiche in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sind im Folgenden aufgeführt.

*Verbindliche Inhalte für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 in Berlin*

#### 1. Am Anfang war das Feuer

- Verbrennungen als chemische Reaktionen
- Brennstoffe, Oxidation, Verbrennungsprodukte
- Oxide des Kohlenstoffs, Reduktion
- Gesetz von der Erhaltung der Masse

Mögliche Kontexte:

- Kerze
- Feuerwerk und Explosionen
- Fossiler Brennstoff – Kohle

#### 2. Luftig leicht und schwer belastet

- Zusammensetzung der Luft
- Eigenschaften, Verwendung und Nachweise der Luftbestandteile
- Luftverschmutzung
- Atome und Moleküle als Bausteine der Stoffe
- Atombindung (kann auch im Pflichtmodul *Wasser* eingeführt werden)
- Chemische Symbole und Formeln
- Kern-Hülle-Modell der Atome (kann auch im Pflichtmodul *Wasser* eingeführt werden)



Mögliche Kontexte:

- Gasförmig - hat ein Gas eine Form?
- Luftballon = Luftballon?
- Luft aus der Flasche
- Was macht die Berliner Luft?

3. Wasser - Element oder Verbindung?

- Eigenschaften des Wassers
- Bedeutung des Wassers
- Lösemittel
- Wasser ein Oxid, Bildung und Zerlegung
- Wasser - ein molekularer Stoff
- Chemische Bindung im Wassermolekül
- Eigenschaften und Verwendung von Wasserstoff
- Darstellung und Nachweis von Wasserstoff
- Kern-Hülle-Modell der Atome (kann auch hier eingeführt werden)

Mögliche Kontexte:

- Wasser - ein Treibstoff der Zukunft
- Wassertröpfchens große Reise
- Das Zeitalter der Zeppeline
- Das Geheimnis einer Schneeflocke

4. Die Schätze der Erde

- Edle und unedle Metalle: Eigenschaften, Aufbau, Verwendung
- Affinitätsreihe
- Oxidation/Reduktion/Redoxreaktion
- Oxidationsmittel/Reduktionsmittel
- Erze: Gewinnung von Metallen aus Erzen
- Natriumchlorid/Halogenide
- Eigenschaften und Verwendung von Natriumchlorid
- Kern-Hülle-Modell der Atome
- Ionenbindung, Ionenkristalle
- Nachweisreaktionen

Mögliche Kontexte:

- Es ist nicht alles Gold was glänzt

- Münzmetalle
- Das weiße Gold

5. Ordnung in der Vielfalt der Elemente

6. Klare Verhältnisse - quantitative Betrachtungen

*Vorgeschlagene Wahlthemen für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 in Berlin*

1. Edelgase - Einzelgänger unter den Elementen
2. Schwefel - gelb und wandelbar
3. Silicium - vom Sand zum Computerchip
4. Kohlenstoff - von weich bis megahart

### **1.3.2 Bewertung der Inhaltsauswahl**

Der Berliner Rahmenlehrplan hebt sich mit den formulierten Pflichtinhalten von den anderen beiden Rahmenplänen (Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg) ab. Obwohl die Themenbereiche keine Unterrichtseinheiten darstellen sollen, sind sie sicher nicht ohne Grund in der gewählten Reihenfolge aufgelistet. Demnach ist das erste verbindliche Thema „Am Anfang war das Feuer“ - nach den Inhalten zu urteilen ein Kapitel zur Einführung der chemischen Reaktion. Hier werden ausdrücklich die Behandlung von Verbrennungen, der Verbrennungsprodukte und der Oxide des Kohlenstoffs gefordert. Wie sich Lehrerinnen und Lehrer diesem Thema nähern und welche Voraussetzungen sie zunächst schaffen müssen, bleibt ihnen selbst überlassen. Sicher erkennbar ist hier, dass Gase von Anfang an eine wichtige Rolle spielen. Insofern sind die Fehlvorstellungen aus dem Punkt II.1 (Stoffe und ihre Eigenschaften) und II.2 (Aggregatzustände und deren Änderungen) zu berücksichtigen. Obwohl das Stichwort „Energie“ im Rahmenlehrplan nicht auftaucht, wird sie sicher einen Platz im Unterricht haben müssen, denn „Verbrennungen“, „Brennstoffe“ und „Feuerwerk und Explosionen“ sind ohne energetische Betrachtungen nur halb erfasst. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass auch das Wort „Stoffumwandlung“ nicht erwähnt wird, sondern nur die chemische Reaktion als Gesamtprozess.

Der zweite Bereich beinhaltet das Thema Luft, zunächst die Zusammensetzung und die Eigenschaften. Diese Inhalte werden eigentlich schon bei der chemischen Reaktion benötigt, denn die Luft bzw. der Sauerstoff ist ein wesentlicher Ausgangsstoff bei Verbrennungen und muss mit den jeweiligen Eigenschaften bekannt sein, damit eine Stoffumwandlung erkannt werden kann. Weiterhin sollen in diesem Themenbereich bereits Atome und Moleküle als Bausteine der

Stoffe, die Atombindung und das Kern-Hülle-Modell der Atome behandelt werden, letztere kann man jedoch auch im nächsten Pflichtbereich zum Wasser einführen. Doch egal an welcher dieser beiden Stellen die Einführung des Kern-Hülle-Modells erfolgt, ist zu kritisieren, dass dies zu einem sehr frühen Zeitpunkt vorgesehen ist (Klassenstufe 7/8). In diesem Zusammenhang fordert FLINT „Es muß immer wieder gefragt bzw. geprüft werden, ob die geforderten geistigen Leistungen von den Lernenden auch tatsächlich erbracht werden können.“ [30, S. 8] Das Verständnis der Schülerinnen und Schüler in der 7. oder 8. Klasse ist noch stark von der Anschaulichkeit (dem Konkret-Realen) abhängig. Ein so tiefes Eindringen in die submikroskopische Ebene erfordert jedoch die Fähigkeit zum formalen Denken, welches erst allmählich im Laufe des gesamten Chemieunterrichts aufgebaut werden kann. Es ist zu bezweifeln, dass das Kern-Hülle-Modell in der 7./8. Jahrgangsstufe von den Schülerinnen und Schülern wirklich verstanden wird und somit zu einem besseren Chemieverständnis beitragen kann. Vielmehr besteht die Gefahr, dass Schwierigkeiten beim Verständnis der behandelten Zusammenhänge zu einer negativen Einstellung zum Unterrichtsfach Chemie führen.

Wie in jedem Themenbereich werden auch bei diesem mögliche Kontexte als Anregungen vorgeschlagen. Die möglichen Kontexte zur Luft machen deutlich, dass der schwierige gasförmige Zustand genauer betrachtet werden soll. „Gasförmig - hat Gas eine Form?“ spricht die Körpereigenschaften von Gasen an. Wählt man den Kontext „Luftballon = Luftballon?“, ist man gezwungen auch andere Gase als nur die Luft zu behandeln.

Die nächsten zwei Pflichtthemen beschäftigen sich weiter mit ausgewählten Stoffen bzw. Stoffgruppen: Wasser, Metalle, Erze und Salze. Hier zeigt sich also, dass trotz des andersartigen Anscheins klassische Themen mit im Rahmenlehrplan integriert sind. Neu ist lediglich die Anordnung der Themengebiete, wobei abzuwarten bleibt, ob diese Reihenfolge realisierbar ist und sich bewährt.

## **2. Darstellung und Bewertung ausgewählter Schulbücher**

Um zu zeigen, wie die mehr oder weniger allgemein gehaltenen Vorgaben eines Rahmenplanes von Schulbuchautoren umgesetzt werden, sollen nun drei Schulbücher analysiert werden. Gleichzeitig vermitteln sie verschiedene Möglichkeiten für den Einstieg in den Chemieunterricht. Anhand der Kapitelüberschriften wird dargestellt, in welcher Reihenfolge die Inhalte des Anfangsunterrichts vermittelt werden sollen, bevor eine genauere Beschreibung der dargebotenen Inhalte erfolgt. Die Beschreibung beinhaltet im Wesentlichen die Themengebiete Stoffe und ihre Eigenschaften, Aggregatzustände und deren Ände-

rungen, die Einführung des Teilchenmodells und die Einführung der chemischen Reaktion. Nach diesen Themen richtet sich auch die Auswahl der ausführlich beschriebenen Kapitel der verschiedenen Bücher. Nach der Darstellung der Vorgehensweise wird in einer Bewertung darauf eingegangen, in wie weit die Schülervorstellungen, wie sie im Kapitel II aufgeführt sind, berücksichtigt werden oder ob die Vorgehensweise den Fehlvorstellungen entgegen wirkt, sie unterstützt oder sogar provoziert.

## **2.1 Volk und Wissen: Chemie – Stoffe, Reaktionen, Umwelt**

Obwohl das Lehrbuch „Chemie - Stoffe, Reaktionen, Umwelt“ [31] erstmalig 1996 erschienen ist, wird es in fast unveränderter Form immer noch vom Verlag Volk und Wissen, der 2004 mit Cornelsen fusionierte, angeboten. Dieses Lehrwerk wird daher weiterhin in vielen Gymnasien Mecklenburg-Vorpommerns verwendet und wurde deshalb für die folgende Lehrbuchanalyse herangezogen.

### **2.1.1 Darstellung der Vorgehensweise**

Im Folgenden werden zur Übersicht zunächst die Kapitelüberschriften des Buches aufgelistet, danach erfolgt eine Beschreibung des Inhalts der Kapitel sowie der Vorgehensweise. Die Inhalte werden dabei bis zur Einführung der chemischen Reaktion zum Ende des 2. Kapitels ausführlich beschrieben. Die folgenden Abschnitte werden nur kurz dargestellt, um den weiteren Verlauf des Unterrichtsganges zu erläutern.

*Kapitelüberschriften: Chemie - Stoffe, Reaktionen, Umwelt*

#### 1 Überall Chemie

Kein Leben ohne Chemie?

So hat sich die Chemie entwickelt!

#### 2 Vielfalt der Stoffe

Stoffe um uns

Stoffe und ihre Eigenschaften

Stoffgemische – Reinstoffe

Trennen von Stoffgemischen

Teilchenmodell und Aggregatzustände

Stoffumwandlung – chemische Reaktion

#### 3 Metalle

Eigenschaften und Verwendung von Metallen

Atom - Element - Symbol

Metalle an der Luft

Korrosion und Korrosionsschutz

Gesetz von der Erhaltung der Masse

4 Luft – Sauerstoff

5 Wasser – Wasserstoff

6 Oxidation – Reduktion

Im Kapitel 1 erfolgt eine Orientierung dazu, wann und wo Chemie eine Rolle spielt. Dazu wird zunächst auf ein mögliches negatives Image der Chemie Bezug genommen und herausgestellt, dass die chemische Industrie auch für eine Reinigung von Abwässern und Abgasen sorgt. Zudem werden Beispiele vorgestellt, wo Chemie in der Natur aber auch im Leben der Menschen auftritt: Bildung von Gesteinen, Wachstum von Pflanzen, Gärung von Bier, Herstellung von Baumaterialien, Kleidung, Medikamenten und Waschmittel. Ein kurzer Abriss der Geschichte erzählt, wie sich die Chemie vom Altertum an bis heute entwickelt hat.

Unter der Überschrift „Stoffe um uns“ werden zunächst „Stoffe“ von „Körpern“ unterschieden. Dieses wird mit zwei Bildern unterstützt, auf denen unterschiedliche Gegenstände (Körper) aus demselben Stoff und gleiche Körper aus unterschiedlichen Stoffen abgebildet sind. Als eine Form von Stoffen wird neben dem Verformen von Glas zu Flaschen und Gläsern und dem Verarbeiten von Metallen zu Blechen und Drähten auch die flüssige Form von Wasser, die zu Eis erstarrt oder verdampft, genannt. Zuletzt wird noch erwähnt, dass viele Stoffe aus der Natur erst verarbeitet werden müssen, um sie nutzbar zu machen und dass die Stoffe nicht in beliebiger Menge zur Verfügung stehen.

Auf den Seiten zu „Stoffe und ihre Eigenschaften“ wird herausgestellt, dass man Stoffe unabhängig von ihrer Form an ihren Eigenschaften erkennt. Dabei werden die Eigenschaften Farbe, Geruch, Glanz und Aggregatzustand benannt und experimentelle Untersuchung der Löslichkeit in Wasser sowie der Brennbarkeit beschrieben. Auch das Bestimmen der Schmelz- und Siedetemperatur, der Dichte (mit einem Aräometer) und der elektrischen Leitfähigkeit wird kurz durch eine Skizze und einem Satz im Text erwähnt. Zum Schluss sind die Gefahrstoffsymbole abgebildet und es wird auf eine Seite im Anhang zur Erklärung dieser Symbole verwiesen. In den Aufgaben zu diesem Abschnitt wird die Beschäftigung mit folgenden Stoffen gefordert: Glas, Porzellan, mehrere Metalle, Schwefel, Kochsalz, Zucker, Mehl, Wasser, Benzin und Brennspiritus.

Im folgenden Abschnitt „Stoffgemische - Reinstoffe“ werden homogene und heterogene Stoffgemische benannt und mit Beispielen unterlegt. Am Beispiel einer Schwefel-Eisenfeilspäne-Mischung werden zwei Möglichkeiten der Trennung beschrieben und erklärt, dass die Eigenschaften der Stoffe in einem Stoffgemisch erhalten bleiben. Danach wird der Begriff „Reinstoff“ erläutert und unterschiedliche Möglichkeiten zur Einteilung von Stoffen dargestellt (nach Aggregatzustand, Brennbarkeit, elektrische Leitfähigkeit). Als besonders wichtige Einteilung wird die in Reinstoffe und Stoffgemische herausgestellt. Es folgt unter der Überschrift „Zusammensetzung von Stoffgemischen“ die Einführung von Massen- und Volumenanteil sowie der Begriffe „konzentriert“ und „verdünnt“ bei Lösungen.

Bei „Trennen von Stoffgemischen“ werden folgende Trennverfahren mit Bild und Text erklärt: Dekantieren, Filtrieren, Eindampfen, Destillieren, Adsorption, Sublimation, Zentrifugieren und Chromatographie. Des Weiteren wird der Aufbau eines Brenners und der Brennerflamme erläutert.

Im nächsten Abschnitt „Teilchenmodell und Aggregatzustände“ wird der Aufbau der Stoffe aus Teilchen beschrieben. Dabei wird der Modellcharakter kurz erwähnt. Die Teilchen werden als unvorstellbar klein beschrieben, so dass man sie auch mit empfindlichen Mikroskopen nicht sehen kann und ein Eisenspan schon unvorstellbar viele Teilchen enthält. Die Teilchen soll man sich dabei als Kugeln vorstellen. Danach wird die Teilchenbewegung (ständig und unregelmäßig) beschrieben und das Phänomen der Diffusion damit erklärt. Schließlich werden die Aggregatzustände in Bezug auf die Anordnung und die Bewegung der Teilchen definiert und beschrieben, was bei den Aggregatzustandsänderungen mit den Teilchen passiert (Energieerhöhung der Teilchen, daher schnellere Bewegung).

Zum Schluss des Kapitels 2 wird die chemische Reaktion über das Erhitzen von Stoffen eingeführt. Dabei wird das Erhitzen von Wasser mit dem Erhitzen von Zucker verglichen und die Aggregatzustandsänderung von der Stoffumwandlung abgegrenzt. Weitere Beispiele für Stoffumwandlungen (Verbrennen von Magnesium und Kohle, Rosten von Eisen, Gären von Obstsaften) werden mit der Bildung von neuen Stoffen mit anderen Eigenschaften erklärt. Schließlich wird die Stoffumwandlung als das wesentliche Merkmal einer chemischen Reaktion herausgestellt und erwähnt, dass diese häufig mit Wärme- und Lichterscheinungen verbunden ist. Am Beispiel der Reaktion zwischen Eisen und Schwefel werden die Ausgangsstoffe und das Reaktionsprodukt bildlich dargestellt und die unterschiedlichen Eigenschaften aufgelistet.

Im Kapitel 3 werden die Metalle als Stoffgruppe vorgestellt. Dabei wird nach „Eigenschaften und Verwendung von Metallen“ auch auf den Aufbau der Metalle aus Atomen eingegangen. Die Atome werden dabei als eine Teilchenart eingeführt. Danach werden die Veränderungen der Metalle an der Luft betrachtet und die chemische Reaktion von Metallen mit Sauerstoff eingeführt, um dann zum Gesetz von der Erhaltung der Masse über zu leiten.

Das Kapitel 4 „Luft - Sauerstoff“ beginnt damit, die Luft zunächst als Stoff zu bezeichnen. Danach wird sofort auf den Sauerstoffgehalt der Luft eingegangen und Luft als Stoffgemisch klassifiziert. Nach einem Abschnitt zur „Bedeutung und Reinhaltung der Luft“ wird der Sauerstoff näher betrachtet (Entdeckung, Darstellung, Eigenschaften, Nachweis, Verwendung). Schließlich wird der Bau des Sauerstoffs erläutert. Hierbei werden Moleküle als Teilchen bezeichnet, die aus zwei oder mehreren Atomen zusammengesetzt sind (siehe folgende Abbildung).



Abb. 4: Darstellung eines Sauerstoffteilchens [31, S. 40]

Es folgt ein analoges Kapitel zum Wasser und Wasserstoff, bevor Oxidationen und Reduktionen thematisiert werden.

### 2.1.2 Bewertung der Vorgehensweise

Nachdem die Chemie als Naturwissenschaft eingeführt wurde, die im täglichen Leben eine große Rolle spielt, wird in Kapitel 2 von der „Vielfalt der Stoffe“ gesprochen. Hierbei wird zunächst viel Wert auf die Unterscheidung zwischen Körpern und Stoffen gelegt. Die erstmalige Unterscheidung dieser beiden Begriffe ist für Schülerinnen und Schüler sicherlich anhand fester Stoffe einsichtig und leicht verständlich. Insofern ist hierbei eine Fokussierung auf feste Stoffe gerechtfertigt. Dennoch fehlt hier ein Abschnitt, in dem auch Flüssigkeiten und / oder Gase als Stoffe gekennzeichnet werden. Der einzige Hinweis auf Stoffe in unterschiedlichen Aggregatzuständen sind folgende Sätze: „*Stoffe können in unterschiedliche Formen gebracht werden. Die flüssige Form des Stoffes Wasser erstarrt bei Temperaturen unter 0 °C zu Eis. Beim Erhitzen über 100 °C verdampft das Wasser.*“ [31, S. 9] Hierbei wird deutlich, dass die Lehrbuchautoren die Aggregatzustände als Formen von Stoffen verstanden haben wollen und

daher auch nicht Flüssigkeiten und Gase gesondert betrachten werden. Danach wird auf das Verformen von Glas und Metallen eingegangen und es folgt der Merksatz: „Bei der Untersuchung von Gegenständen interessieren den Chemiker besonders die Stoffe, aus denen sie bestehen.“ [31, S. 9] Solche farblich abgehobenen Merksätze erwecken den Eindruck, den Lehrbuchtext kurz und bündig zusammen zu fassen. Hier lesen die Schülerinnen und Schüler also, dass ein Chemiker Gegenstände untersucht und dabei besonders die Stoffe, aus denen die Gegenstände bestehen. Dieser Merksatz unterstützt die Schülervorstellung, dass Stoffe konkrete, feste Gegenstände sind (siehe Vorstellung II.1(1)). Besser wäre es hier, das Wort „Gegenstand“ durch „Körper“ zu ersetzen und eben auch Flüssigkeiten und Gase als Körper zu klassifizieren. Obwohl dies nicht explizit herausgestellt wird, werden bei der Untersuchung der Eigenschaften von Stoffen auch Flüssigkeiten wie Wasser, Brennspritus und Benzin berücksichtigt, jedoch auch nur mit einem Anteil von etwa 20 %. Gut ist, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, Brennspritus und Benzin auch vom Wasser abzugrenzen, so dass der Vorstellung, nach der alle Flüssigkeiten Wasser sind, entgegen gewirkt wird (siehe II.2(1)). Zudem werden auch pulverförmige Stoffe einbezogen, wobei eine Zuordnung zu den Aggregatzuständen nicht erfolgt. Insofern ist nicht ersichtlich, ob die Autoren der falschen Zuordnung von Pulvern zu Flüssigkeiten oder einer Zwischenkategorie (siehe Vorstellung II.2(3b)) begegnen wollten.

Gase werden dagegen erst beim Thema „Stoffgemische - Reinstoffe“ erwähnt. Dabei werden die unterschiedlichen Stoffgemische wie Rauch, Nebel und Gasgemisch benannt und mit Beispielen (Tabakrauch, zerstäubtes Haarspray, Luft) versehen. Vor dieser Übersicht zu den Stoffgemischen wurde weder der gasförmige Zustand von Stoffen betrachtet noch ein Gas benannt. Eine explizite Beschäftigung mit Gasen (Luft, Sauerstoff, Wasserstoff) beginnt erst mit dem Kapitel 4. Bis dahin werden sie nur an den nötigen Stellen erwähnt, sogar bei der Betrachtung der Reaktionen von Metallen mit dem „Sauerstoff der Luft“ in Kapitel 3.

Nach den Trennverfahren wird vor der chemischen Reaktion das Teilchenmodell eingeführt. Hierbei wird der Modellcharakter kurz erwähnt und auch, dass es sich bei den „Teilchen“ nicht um kleine Bruchstücke handelt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die Teilchen vereinfacht als Kugeln vorstellen. Dabei wird aber nicht gesagt, dass das Teilchenmodell eigentlich keine Aussage zu der Form der Teilchen macht. Danach wird das Phänomen der Diffusion mit der ständigen unregelmäßigen Eigenbewegung der Teilchen erklärt. Des Weiteren wird das Teilchenmodell auf die Aggregatzustände angewendet, dabei wird



die Anordnung der Teilchen beschrieben: „**Im festen Stoff** sind die Teilchen an einem bestimmten Platz, dicht beieinander angeordnet und werden durch starke Kräfte an ihrem Platz festgehalten.“ [31, S. 18] Die Aggregatzustandsänderungen werden anschließend mit der Energie und der daraus resultierenden Bewegung der Teilchen erläutert. Daneben ist folgende Abbildung zu sehen:

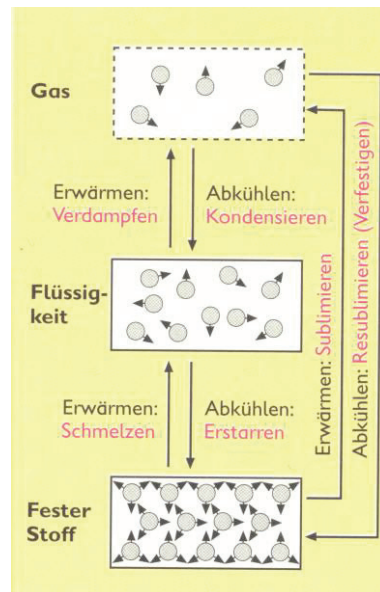


Abb. 5: Darstellung der Aggregatzustände im Teilchenmodell [31, S. 18]

Diese Abbildung unterstützt das Teilchen-im-Kontinuum-Denken (siehe Vorstellung II.3(1a)). Zudem wird auch die Anzahl der Teilchen weniger, welches die Fehlvorstellung, dass Gase weniger wiegen als Feststoffe oder Flüssigkeiten verstärkt (siehe Vorstellung II.2(4) und II.2(9)). Es wird an dieser Stelle versucht, das Teilchenmodell mit möglichst vielen Aspekten (Anordnung der Teilchen, Kräfte, Energie, Bewegung) einzuführen. Es wird aber nicht gesagt, dass sich zwischen den Teilchen nichts befindet.

Die Einführung der chemischen Reaktion erfolgt durch den Vergleich einer Aggregatzustandsänderung und einer Stoffumwandlung. Insofern wird versucht, diese beiden Prozesse von Anfang an zu unterscheiden. Die Stoffumwandlung wird anhand der Bildung neuer Stoffe erkannt. Und diese erkennt man wiederum an den anderen Eigenschaften. Hierbei wird Stoff also als etwas mit unveränderlichen Eigenschaften verstanden, somit wird der Vorstellung II.4(2) entgegen gewirkt. Dazu passend wird auch eine Aufgabe gestellt: „*Beschreibe, was mit den Teilchen der Stoffe bei der Änderung der Aggregatzustände geschieht! Vergleiche mit den Veränderungen bei der Stoffumwandlung!*“ [31, S. 19] Als Antwort können die Schülerinnen und Schüler eine Seite vorher nachlesen, dass sich bei einer Aggregatzustandsänderung die Energie der Teilchen verändert, sie sich somit schneller oder langsamer bewegen und dass sich der Ab-

stand zwischen ihnen verändert. Doch was passiert mit den Teilchen bei einer Stoffumwandlung? Das können die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle noch nicht beantworten, dazu müssten sie den Aufbau der Teilchen aus Atomen oder Ionen kennen. So können sie nur schlussfolgern, dass die Teilchen zerstört werden / sich verändern und dabei neue Teilchen gebildet werden, die wiederum den neuen Stoff bilden. Diese Schlussfolgerung erfordert aber ein wirkliches Verständnis der Teilchenvorstellung, welches hier noch nicht vorausgesetzt werden kann.

Als Beispiele für Stoffumwandlungen werden das Erhitzen von Zucker, das Verbrennen von Magnesium und von Kohle, das Rosten von Eisen und die Reaktion von Schwefel mit Eisen betrachtet. Bei dem Beispiel zur Verbrennung von Kohle im Ofen kann man folgenden Satz lesen: „*Gasförmige Stoffe entweichen durch den Schornstein und Asche bleibt zurück.*“ [31, S. 20] Auf der gleichen Seite wird die Aufgabe gestellt: „*Versuche, für im Text genannte Beispiele von Stoffumwandlungen Ausgangsstoffe und Reaktionsprodukte zu bezeichnen!*“ [31, S. 20] Wie bereits erwähnt, wurden die Gase bisher nur allgemein behandelt. Man kann von den Schülerinnen und Schülern hier noch nicht erwarten, dass sie das Reaktionsprodukt Kohlenstoffdioxid benennen, sie können allenfalls auf gasförmige Stoffe verweisen.

Nach der Klärung des Begriffs „chemische Reaktion“ werden die Metalle als Stoffgruppe genauer betrachtet. Dieses Kapitel beschäftigt sich also wieder nur mit festen Stoffen. Dabei werden die Eigenschaften im Zusammenhang mit der Verwendung gesehen. Außerdem wird das Atom als eine Teilchenart eingeführt. Die Atome werden dabei, genau wie die Teilchen beim einfachen Teilchenmodell, als Kugeln dargestellt. Obwohl der Text von einer Teilchenart spricht, legt die bildliche Darstellung nahe, dass Atome und Teilchen Synonyme sind (siehe Vorstellung II.3(3)). Dieses wird auch durch die Darstellung der Moleküle im Kapitel 4 unterstützt. Denn diese Teilchen werden nun nicht mehr als Kugeln dargestellt, sondern als zwei, sich durchdringende Kugeln, die die Atome darstellen sollen (siehe Abb. 4).

Im Kapitel zu den Metallen werden auch die Reaktionen von Metallen mit der Luft bzw. mit dem Sauerstoff der Luft thematisiert. An der Stelle, an der der Sauerstoff das erste Mal benannt wird, wird auf eine (noch folgende) Seite zum Sauerstoff verwiesen. Anhand der Reaktionen von Metallen mit Sauerstoff wird auch das Gesetz von der Erhaltung der Masse eingeführt. Erst danach wird die Luft als Stoff eingeführt: „*Luft ist ein Stoff. 1 m<sup>3</sup> Luft hat eine Masse von 1,29 kg.*“ [31, S. 34].

Die folgende Tabelle (Tab. 3) fasst nochmals die wesentlichen Punkte der Bewertung zusammen. Die Aussagen des Lehrbuchttextes werden dabei nach den Gesichtspunkten „Fehlvorstellungen entgegnend“ oder „unterstützend“ sortiert.

	Fehlvorstellungen entgegnend	Fehlvorstellungen unterstützend
	<i>1 Überall Chemie</i>	
	<i>2 Vielfalt der Stoffe</i>	
	<i>Stoffe um uns</i>	
	Die Begriffe „Stoff“ und „Körper“ werden anhand fester Stoffe unterschieden.	Das Wort „Gegenstand“ wird manchmal gleichbedeutend zu dem Wort „Körper“ verwendet.
	<i>Stoffe und ihre Eigenschaften</i>	
	Wasser wird mit anderen Flüssigkeiten verglichen.	Es werden zu 80 % Feststoffe und nur zu 20 % Flüssigkeiten betrachtet (keine Gase).
	<i>Stoffgemische – Reinstoffe</i>	
	<i>Trennen von Stoffgemischen</i>	
	<i>Teilchenmodell und Aggregatzustände</i>	
	Der Modellcharakter der Teilchenvorstellung wird herausgestellt. Die Teilchen sind keine Bruchstücke der Stoffe. Die Teilchen sind in ständiger Bewegung. In den Aggregatzuständen besitzen die Teilchen eine bestimmte Anordnung aufgrund diverser Kräfte. Die Aggregatzustandsänderungen werden mit der Energie und der Bewegung der Teilchen erklärt.	Die Teilchen werden vereinfacht als Kugeln dargestellt. Es wird nicht gesagt, dass sich zwischen den Teilchen nichts befindet. Die bildliche Darstellung der Teilchen in den Aggregatzuständen unterstützt das Teilchen-im-Kontinuum-Denken.
	<i>Stoffumwandlung – chemische Reaktion</i>	
	Die chemischen Reaktionen werden von Anfang an von den Aggregatzustandsänderungen abgegrenzt. Es wird darauf Wert gelegt, dass bei einer Stoffumwandlung <u>neue</u> Stoffe mit <u>anderen</u> Eigenschaften entstehen.	Die geforderte Anwendung des Teilchenmodells auf die chemische Reaktion kann an dieser Stelle noch nicht geleistet werden. Außerdem werden Reaktionen betrachtet, bei denen auch Gase entstehen, ohne dass Gase vorher als Stoffe klassifiziert wurden.
		Die energetische Seite einer chemischen Reaktion wird nur sehr kurz erwähnt.
	<i>3 Metalle</i>	
	Metalle werden anhand ihrer Eigenschaften erkannt. Die Eigenschaften bestimmen ihre Verwendungen. Atome werden als eine Teilchenart vorgestellt.	Der Schwerpunkt wird wieder auf feste Stoffe gelegt. Die Atome werden wie zuvor die Teilchen als Kugeln dargestellt.
	<i>4 Luft – Sauerstoff</i>	
	Die Luft wird als Stoff vorgestellt. Sie besitzt Volumen und Masse. Die Luft ist ein Gasgemisch, Hauptbestandteile sind Sauerstoff und Stickstoff. Sauerstoff ist aus Molekülen aufgebaut.	Die Moleküle werden bereits mit ihrem Aufbau aus Atomen eingeführt und entsprechend dargestellt. Vor allem die bildliche Darstellung suggeriert, dass die Atome die kleinsten Teilchen sind.

Tab. 3: Bewertung des Lehrbuches „Chemie – Stoffe, Reaktionen, Umwelt“ aus dem Verlag Volk und Wissen.

## 2.2 Klett: Prisma Chemie 7-10

Das Lehrbuch „Prisma Chemie 7-10“ [21] wurde das erste Mal 2006 aufgelegt. Es orientiert sich an der klassischen Reihenfolge der präsentierten Inhalte und zeigt dabei gleichzeitig moderne Ansätze, indem es z.B. viele Alltagsstoffe heranzieht und die Sachverhalte an Beispielen aus dem Alltag und der Chemie erläutert. Insofern wird es als ein neues, modernes Lehrwerk in die Lehrbuchanalyse einbezogen.

### 2.2.1 Darstellung der Vorgehensweise

Im Folgenden werden wieder die Kapitelüberschriften des Lehrbuches wieder gegeben, bevor eine genauere Beschreibung der Inhalte erfolgt. Die Darstellung erstreckt sich so weit, dass in etwa dieselben Inhalte vermittelt werden wie in dem Buch des Volk und Wissen Verlages.

*Kapitelüberschriften: Prisma Chemie 7-10*

Neugierig auf Chemie?

Das war – das ist Chemie

Sicheres Experimentieren

Stoffe, Teilchen, Eigenschaften

Stoffeigenschaften – mit den Sinnen wahrnehmen

Stoffeigenschaften und elektrischer Strom

Schmelzen – Verdampfen und zurück

Die Löslichkeit – eine messbare Stoffeigenschaft

Die Dichte – eine messbare Stoffeigenschaft

Wässrige Lösungen und Indikatoren

Das Kugelteilchen-Modell

Teilchen bewegen sich

Aggregatzustände und Teilchenmodell

Trennen und Mischen

Stoffgemische und Reinstoffe

Filtrieren und Eindampfen

Trinkwasser durch Destillation

Stofftrennung durch Chromatografieren

Rund um das Wasser

Wasser verhält sich anders

Eigenschaften von Wasser

Trinkwasser

Es gibt viel zu klären

Chemische Reaktion

Die chemische Reaktion

Zuerst aktivieren ... dann laufen lassen

Zerlegung und Bildung von Wasser

Sauerstoff

Wasserstoff

Platin wirkt als Katalysator

Luft und Verbrennung

Bedingungen einer Verbrennung

Brandbekämpfung

Die Rolle des Sauerstoffs bei der Verbrennung

Die Zusammensetzung der Luft

Metalle reagieren mit Sauerstoff

Das Bindungsbestreben von Metallen zu Sauerstoff

Oxide des Kohlenstoffs

Nichtmetalle reagieren mit Sauerstoff

Schwefeldioxid wird aus dem Rauchgas entfernt

Die chemische Zeichensprache

Auch dieses Lehrbuch beginnt mit Beispielen, wo die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag bereits mit Chemie in Berührung gekommen sind: Hände waschen, Zähne putzen, Tinte weg killern und die Verarbeitung von Kunststoffen für Inline-Skates oder Computer. Zum Schluss erfolgt noch eine Abgrenzung zu den anderen Naturwissenschaften Biologie und Physik, bevor ein kurzer geschichtlicher Abriss die Entwicklung der Chemie erläutert.

Im Kapitel „Sicheres Experimentieren“ werden das Verhalten im Fachraum, der Umgang mit dem Gasbrenner, das richtige Erhitzen von Stoffen sowie der Umgang mit Chemikalien behandelt. Eine Übersicht der Gefahrstoffsymbole leitet zur Betrachtung von Gefahrstoffen im Haushalt über. Schließlich wird noch der Aufbau eines Versuchsprotokolls beschrieben und eine Laborordnung erstellt.

Der folgende Abschnitt „Stoffe, Teilchen, Eigenschaften“ beginnt wie jedes Kapitel mit einer zweiseitigen Collage, auf der Bilder des folgenden Kapitels zu

sehen sind. Diese Collage zeigt hier beispielsweise viele Kugeln und Löffel aus unterschiedlichen Materialien, aber auch mehrere weiße Pulver. Außerdem wird gezeigt, wie Baumwolle mit dem Auge, unter der Lupe, unter einem Mikroskop und unter einem Elektronenmikroskop aussieht, der Schritt in die nächst kleinere Dimension wird dann mit Fragezeichen versehen. Danach beginnt der eigentliche Lehrbuchtext, in dem zunächst in einem kurzen Absatz die Abgrenzung von Stoffen und Körpern erfolgt: *„Alle Körper und Gegenstände bestehen aus Materialien. ... Den Chemiker interessiert weniger die Masse und Form solcher Gegenstände, er setzt sich in erster Linie mit den Eigenschaften der Materialien auseinander. In der Chemie werden diese Materialien **Stoffe** genannt.“* [21, S. 31] Anschließend wird gleich auf die sinnlich erfassbaren Stoffeigenschaften eingegangen: das Aussehen (Farbe, Glanz, Oberflächenbeschaffenheit), Härte, Verformbarkeit, Geruch und die Wärmeleitfähigkeit. Dazu gibt es jeweils einen kleinen erläuternden Text sowie konkrete Versuchsanleitungen. Dabei sollen 21 alltägliche Stoffe untersucht werden, darunter sind siebzehn Feststoffe (Holz, Kupferblech, Glas, Kochsalz, Zimt, Radiergummi, Kreide usw.) und vier Flüssigkeiten (Wasser, Essig, Parfüm, Alkohol). Anschließend wird die elektrische Leitfähigkeit analog eingeführt. Die Versuchsanleitung berücksichtigt dabei einen unterschiedlichen Versuchsaufbau für Feststoffe und Flüssigkeiten. Der elektrischen Leitfähigkeit folgt ein Versuch, bei dem Wasser erwärmt wird und eine Temperatur-Zeit-Diagramm erstellt werden soll. Danach werden Versuche beschrieben, mit denen die Schmelz- und Siedetemperatur von Wasser bestimmt werden kann. In dem erklärenden Text werden die verschiedenen Aggregatzustandsänderungen am Beispiel des Wassers benannt. Zudem wird erklärt, dass die Siedetemperatur vom Druck abhängig ist und dass auch andere Stoffe ihren Aggregatzustand ändern können (benannte Beispiele: Wachs und Lötzin als Vertreter der Metalle). Mit Hilfe einer Tabelle, die die Schmelz- und Siedetemperaturen verschiedener Stoffe aufführt, sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche dieser Stoffe bei Zimmertemperatur fest, flüssig oder gasförmig sind (Schwefel, Blei, Eisen, Wasser, Quecksilber, Alkohol, Sauerstoff).

Ebenso ausführlich werden auch die Stoffeigenschaften Löslichkeit und Dichte nachfolgend behandelt. Bei der Löslichkeit wird neben der Temperaturabhängigkeit auch die Löslichkeit von Flüssigkeiten und Gasen in Wasser erwähnt, sowie die Löslichkeit von Fett und Öl untereinander und in Wasser. Bei der Bestimmung der Dichte werden sowohl Feststoffe als auch Flüssigkeiten berücksichtigt.

Es folgt unter der Überschrift „Wässrige Lösungen und Indikatoren“ eine kurze Erläuterung zu Indikatoren (schwarzer Tee, Rotkohlsaft und Universalindikator) und zu sauren und alkalischen Lösungen. Als praktische Anwendung für die Bestimmung des pH-Wertes wird das Aquarium herangezogen und gezeigt, wie gut verschiedene Fischarten pH-Wert-Änderungen vertragen.

Zusammenfassend werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert einen Steckbrief von Trinkalkohol zu erstellen. Dabei soll auch die Brennbarkeit untersucht werden. Zuletzt sollen sie noch drei weiße Pulver mit Hilfe von Eigenschaftsuntersuchungen erkennen.

Zur Initiierung des Teilchenmodells werden vier Versuche vorgestellt: Die Verteilung eines Geruchs im ganzen Raum durch Erhitzen eines Weihrauchkorns, das Verdunsten von Parfüm, die Ausbreitung eines Öltropfens auf der Wasseroberfläche und das Lösen eines Kaliumpermanganatkristalls in Wasser ohne umzurühren. Ohne eine Auswertung der Versuche werden anschließend Impulse zu verschiedenen Modellen (Modellautos, Puppenhäuser und Funktionsmodelle) gegeben. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler auch über das Allerkleinste, das sie sich vorstellen können, diskutieren. In diesem Zusammenhang werden dann Demokrit und seine Vorstellung vom Allerkleinsten erläutert. Er nannte das kleinste, unteilbare Teilchen „atomos“ (das Unteilbare). Da noch niemand die kleinsten Teilchen gesehen hat, sollen die Schülerinnen und Schüler diese Situation nachstellen und Gegenstände in einem verschlossenen Karton erraten. Mit einem Ausflug in die Kunst werden sie des Weiteren aufgefordert, die kleinsten Teilchen entsprechend ihrer eigenen Vorstellung zu zeichnen oder zu basteln. Erst dann wird das Kugelteilchen-Modell eingeführt und anhand von zwei Beispielen erläutert: ein Heliumballon, der im Vergleich zu einem mit Sauerstoff gefüllten Ballon schneller schrumpft, und der Volumenverminderung beim Mischen von Alkohol und Wasser. Die Aussagen zum Teilchenmodell sind folgende:

- Alle Stoffe bestehen aus kleinsten, kugelförmigen Teilchen.
- Die Teilchen verschiedener Stoffe sind unterschiedlich groß.
- Die Teilchen eines Stoffes sind untereinander gleich. Sie haben die gleiche Größe und Masse.

Weiterhin wird darauf eingegangen, dass die Modelle in den Naturwissenschaften keine Abbilder eines Originals sind, sondern lediglich Erklärungshilfen, die bestimmte Phänomene erklären können, aber auch ihre Grenzen haben. Es wird jetzt schon gesagt, dass es Tatsachen gibt, die dazu führen, dass die kleinsten Teilchen doch nicht als unteilbar angesehen werden können.

Mit Hilfe der Brown'schen Bewegung werden nun die Diffusion beim Auflösen von Stoffen und die Ausbreitung von Düften erklärt, bevor auch die Aggregatzustände und deren Merkmale mit Hilfe des Teilchenmodells erläutert werden. Dabei wird auf die Anordnung der Teilchen, die Anziehungskräfte zwischen ihnen und auf die zunehmende Eigenbewegung der Teilchen bei Energiezufuhr eingegangen.

Das Kapitel „Trennen und Mischen“ beginnt mit der optischen Untersuchung von alltäglichen Stoffgemischen wie Müsli, Fruchttetee und Brausepulver. Die Schülerinnen und Schüler sollen außerdem Wasser mit verschiedenen anderen Stoffen (Öl, Salz, Essig) im Reagenzglas mischen und ihre Ergebnisse aufzeichnen und beschreiben. Danach werden die Begriffe „Reinstoffe“ und „Stoffgemische“ erklärt und homogene sowie heterogene Gemische benannt, bevor einfache Trennverfahren in Versuchen erarbeitet werden: Auslesen, Sieben, Abgießen, Filtrieren, Eindampfen, Destillieren, Chromatografieren, Zentrifugieren, Magnettrennung und Ölabscheiden. Dabei werden immer entsprechende Anwendungsbeispiele aus dem Alltag und der Natur präsentiert.

In dem Kapitel „Rund um das Wasser“ werden viele Phänomene rund um das Wasser betrachtet, wie z.B. das Schwimmen, Sinken und Tauchen. Aber auch die Eigenschaften des Wassers und vor allem die Anomalie der Dichte sind Thema dieses Abschnitts. Den Abschluss bilden die Themen „Trinkwasser“ und „Abwasser“, in denen viele Trennverfahren Anwendung finden.

Das Kapitel „Die chemische Reaktion“ beginnt mit der Zubereitung von Kartoffelpuffer und Apfelmus. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Veränderung der Kartoffeln und der Äpfel vor, während und nach dem Braten bzw. Kochen zu vergleichen. Das zweite Beispiel ist dann ein „chemisches“: die Reaktion von Kupfer mit Schwefel. Die Eigenschaften der neuen Stoffe werden dabei direkt mit denen der Ausgangsstoffe in mehreren Versuchen verglichen. Unter der Überschrift „Ein neuer Stoff wird hergestellt - aus zwei mach eins“ werden anschließend weitere Reaktionen von Metallen mit Schwefel betrachtet und der Begriff der chemischen Reaktion eingeführt: *„Bei einer chemischen Reaktion findet eine Stoffumwandlung statt. Aus den Ausgangsstoffen (Edukten) entstehen Endstoffe (Reaktionsprodukte) mit anderen Eigenschaften.“* [21, S. 96] Dann folgen wieder Versuche, dieses Mal jedoch zur Aktivierung von chemischen Reaktionen (durch Reibung, Wärme, Flamme und durch Besprühen). Unter der Überschrift „Zuerst aktivieren ... dann laufen lassen“ wird die energetische Seite der chemischen Reaktion angesprochen. Dabei wird zunächst die Aktivierungsenergie und dann der restliche Verlauf der Reaktion betrachtet, so dass diese beiden Vorgänge eindeutig voneinander ge-



trennt werden. Das nächste Beispiel für eine chemische Reaktion ist die Zerlegung von Wasser durch Elektrolyse - aus eins mach zwei. Danach werden die neuen Stoffe (Sauerstoff und Wasserstoff) hinsichtlich ihrer Eigenschaften untersucht. Der Wasserstoff wird zum Schluss noch genutzt, um die Wirkung eines Katalysators zu verdeutlichen (Entzündung von Wasserstoff an einer platinbeschichteten Perle).

Das nächste Kapitel ist mit „Luft und Verbrennung“ überschrieben. Hier werden zunächst die Bedingungen einer Verbrennung erarbeitet und auch Maßnahmen zur Brandbekämpfung erklärt, bevor die Rolle der Luft genauer betrachtet wird. Durch die Feststellung, dass nur ein Teil der Luft bei einer Verbrennung reagiert, wird die Betrachtung der Zusammensetzung der Luft initiiert. Anschließend werden Verbrennungen als chemische Reaktionen klassifiziert und die Oxidation anhand der Reaktion von verschiedenen Metallen mit Sauerstoff eingeführt. Dann werden auch die Oxide verschiedener Nichtmetalle betrachtet (Kohlenstoff und Schwefel), die wiederum zur Luftverschmutzung überleiten.

Der erste Inhalt im Kapitel „Die chemische Zeichensprache“ ist die Erarbeitung des Gesetzes zur Erhaltung der Masse. Es folgt die Atomvorstellung von Dalton und die Einführung der Moleküle.

### **2.2.2 Bewertung der Vorgehensweise**

Dieses Lehrbuch folgt der klassischen Reihenfolge der Inhalte. Dabei werden aber vielfach Beispiele aus dem Alltag eingebracht und Stoffe aus der Umgebung der Schülerinnen und Schüler betrachtet, wie z.B. Holz, Radiergummi und Kreide. Insofern wird auf Alltagsnähe viel Wert gelegt.

Nach einer kurzen Einführung in die Naturwissenschaft Chemie und in das sichere Experimentieren, folgt das Kapitel „Stoffe, Teilchen, Eigenschaften“. Dabei wird zunächst der Begriff „Stoff“ unter Abgrenzung von Körpern erklärt. Auch hier wird der Stoffbegriff nur im Zusammenhang mit festen Stoffen eingeführt. Weder an dieser Stelle noch im weiteren Verlauf des Lehrbuchtextes wird darauf eingegangen, dass auch Flüssigkeiten und Gase Stoffe im chemischen Sinne sind. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn der Stoffbegriff selbst von älteren Schülerinnen und Schüler hauptsächlich mit festen Gegenständen verbunden wird (siehe Vorstellung II.1(1)). Nach der Einführung des Stoffbegriffs steht die Bestimmung von Stoffeigenschaften im Mittelpunkt. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich mit insgesamt 17 Feststoffen und vier Flüssigkeiten zu beschäftigen. Auch hier wird eine Fokussierung auf Feststoffe deutlich. Wenige Flüssigkeiten tauchen wie selbstverständlich mit bei den Eigenschaftsuntersuchungen als Stoffe auf. Gasförmige Stoffe tauchen das ers-

te Mal bei der Betrachtung der Aggregatzustände und deren Änderungen auf. Neben Wasserdampf werden auch Wachs und Sauerstoff erwähnt. Danach wird die Löslichkeit als Stoffeigenschaft betrachtet. Dabei wird auch erklärt, dass sich nicht nur Feststoffe sondern auch Flüssigkeiten und Gase in Wasser lösen können. Hier werden Gase also ganz selbstverständlich als Stoffe behandelt, ohne dass dies vorher thematisiert worden ist. Die folgende Betrachtung der Dichte berücksichtigt jedoch wieder nur die Dichtebestimmung von Flüssigkeiten und Feststoffe. Warum hier nicht auch auf die Dichte von Gasen eingegangen wird, ist nicht ersichtlich. Das Fehlen der Gase bei der Dichte unterstützt die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler, dass Gase nichts wiegen oder zumindest mit ihrem Gewicht und damit auch mit ihrer Dichte vernachlässigbar sind (siehe Vorstellung II.2(4)).

Nach der Behandlung der Stoffeigenschaften wird das Teilchenmodell eingeführt. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Modellbegriff des Alltags (Modellautos, Modelleisenbahnen, Puppen) eingegangen und Demokrits Modell vom Allerkleinsten vorgestellt. Er gelangte zu seiner Vorstellung, indem er einen Gegenstand gedanklich immer und immer wieder teilte und irgendwann an eine Grenze stieß. Diese Vorstellung vom Teilen unterstützt die Vorstellung II.3(2), nach der die Teilchen auch makroskopische Eigenschaften besitzen. Deswegen und weil Demokrit seine kleinsten Teilchen Atome nannte, ist die Erwähnung seiner Modellvorstellung an dieser Stelle nicht ganz unproblematisch. Fachlich gesehen passt sie sicher zum einfachen Teilchenmodell, die Bezeichnung „Atome“ könnte jedoch zu einer Gleichsetzung der Begriffe „Atom“ und „Teilchen“ beitragen (siehe Vorstellung II.3(3)). Relativiert wird diese Gefahr durch die bildliche Darstellung von Demokrits Atomen als Kugeln und Pyramiden. Zudem wird gesagt, dass noch niemand die kleinsten Teilchen gesehen hat. Durch verschiedene Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich aktiv mit den kleinsten Teilchen auseinanderzusetzen. Erst danach wird ihnen das wissenschaftliche Kugelteilchen-Modell vorgestellt, wobei auch hierbei immer wieder auf den Modellcharakter eingegangen wird. So wird u.a. in einem Merksatz zusammengefasst: *„Modelle in der Chemie sind keine Abbilder eines Originals, sondern Vorstellung- und Erklärungshilfen.“* [21, S. 49] Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Modellcharakter der Teilchenvorstellung gut ausgearbeitet wird und somit den Fehlvorstellungen II.3(1) und II.3(2) entgegen gewirkt wird. Danach werden mehrere Phänomene sowie die Aggregatzustände und ihre Merkmale mit dem Teilchenmodell erklärt, wodurch die Schülerinnen und Schülern der Sinn der Teilchenvorstellung vermittelt werden soll.

Es folgen die Kapitel „Trennen und Mischen“ sowie „Rund um das Wasser“, bevor die chemische Reaktion mit Hilfe von alltagsnahen Beispielen eingeführt wird. Die folgenden Beispiele stammen dann allerdings wieder aus einer klassischen Vorgehensweise zur Einführung der chemischen Reaktion. Unter der Überschrift „Ein neuer Stoff wird hergestellt – aus zwei mach eins“ werden die Reaktionen von Metallen mit Schwefel betrachtet. Dabei wird auch auf den Unterschied zwischen dem Mischen als physikalischer Vorgang und der chemischen Reaktion eingegangen. Bei der Reaktion entsteht ein neuer Stoff, der andere Eigenschaften als die Ausgangsstoffe aufweist. Das Gemisch hingegen könnte man wieder in die Ausgangsstoffe trennen. Diese Unterscheidung wirkt der Vorstellung II.4(3) entgegen, nach der eine Reaktion als mechanisches Mischen oder Entmischen von Stoffen verstanden wird. Diese Vorstellung hat ihre Ursache aber nicht nur in einer häufig fehlenden Abgrenzung dieser beiden Prozesse. Sie wird auch durch die betrachteten Beispiele für Reaktionen hervorgerufen. Und gerade die hier gewählten Beispiele, bei denen nur ein neuer Stoff entsteht („aus zwei mach eins“) legen eine Ähnlichkeit zum Mischen nahe. Etwas später wird dann auch noch das Zerlegen von Wasser unter der Überschrift „aus eins mach zwei“ behandelt. Dadurch wird die Vorstellung des Entmischens von Stoffen bei einer chemischen Reaktion unterstützt.

Bei der Betrachtung der energetischen Seite einer chemischen Reaktion ist als positiv hervorzuheben, dass die Zufuhr von Aktivierungsenergie eindeutig vom Verlauf der restlichen (exothermen) Reaktion getrennt wird. Obwohl an dieser Stelle nur exotherme Reaktionen betrachtet werden, beugt die Trennung schon hier eine Verwechslung der Zufuhr von Aktivierungsenergie mit einem endothermen Verlauf vor. Anschließend wird gesagt, dass bei einer exothermen Reaktion Energie z.B. in Form von Licht und Wärme frei wird. Leider wird hier aber nicht darauf eingegangen, woher die freiwerdende Energie kommt, so dass auch nicht auf Energieumwandlung und -erhaltung eingegangen werden kann. Dies unterstützt die Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Energiebegriff (siehe Vorstellung II.4(5)).

Es folgt die Betrachtung einer endothermen Reaktion: das Zerlegen von Wasser im Hofmannschen Apparat. Die dabei entstehenden Stoffe werden anschließend hinsichtlich ihrer Eigenschaften untersucht. Dies ist das erste Mal, dass gasförmige Stoffe untersucht werden. In den Aufgaben am Ende des Kapitels werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, den Unterschied zwischen der Änderung des Aggregatzustandes und einer chemischen Reaktion zu erläutern. An verschiedenen Beispielen sollen sie entscheiden, welcher der beiden Prozesse stattgefunden hat. Die aktive Unterscheidung dieser Vorgänge

begegnet der Vorstellung II.4(4), nach der auch Aggregatzustandsänderungen als chemische Reaktionen angesehen werden.

Die folgende Tabelle (Tab. 4) fasst nochmals die wesentlichen Punkte der Bewertung zusammen. Die Aussagen des Lehrbuchtexes werden dabei nach den Gesichtspunkten „Fehlvorstellungen entgegnend“ oder „unterstützend“ sortiert.

	<b>Fehlvorstellungen entgegnend</b>	<b>Fehlvorstellung unterstützend</b>
	<i>Stoffe, Teilchen, Eigenschaften</i>	
	<i>Stoffeigenschaften – mit den Sinnen wahrnehmen</i>	
	Die Begriffe „Stoff“ und „Körper“ werden voneinander abgegrenzt.	Der Stoffbegriff wird nur im Zusammenhang mit festen Stoffen eingeführt und später auch nicht auf Flüssigkeiten und Gas erweitert. Es werden 17 Feststoffe und vier Flüssigkeiten untersucht (keine Gase).
	<i>Die Löslichkeit – eine messbare Stoffeigenschaft</i>	
	Es wird erklärt, dass sich nicht nur Feststoffe sondern auch Flüssigkeiten und Gase in Wasser lösen können.	
	<i>Die Dichte – eine messbare Stoffeigenschaft</i>	
	Es wird sowohl die Dichte von Feststoffen als auch die Dichte von Flüssigkeiten bestimmt.	Die Dichte von gasförmigen Stoffen bleibt unerwähnt.
	<i>Das Kugelteilchen-Modell</i>	
	Es wird viel Wert auf den Modellcharakter gelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich aktiv mit dem Modellbegriff auseinandersetzen. Die Teilchenebene wird stets nur „animiert“ dargestellt und erwecken nicht den Eindruck, die Wirklichkeit originalgetreu abzubilden. Demokrits „Atome“ werden nicht nur als Kugeln dargestellt, sondern auch als Pyramiden.	Bei der Einführung wird auch Demokrit mit seiner Atomvorstellung vorgestellt, welches zu zwei Problemen führt: die Vorstellung, dass die Teilchen durch Teilen einer Stoffportion entstehen und die Verwechslung von Atom und Teilchen.
	Das Teilchenmodell wird zur Erklärung vieler Phänomene herangezogen.	
	<i>Trennen und Mischen</i>	
	<i>Rund um das Wasser</i>	
	<i>Chemische Reaktion</i>	
	Es wird auf den Unterschied zwischen Mischen als physikalischer Vorgang und der chemischen Reaktion eingegangen. Bei einer chemischen Reaktion entstehen <u>neue</u> Stoffe mit <u>anderen</u> Eigenschaften.	Die Überschriften „aus zwei mach eins“ und „aus eins mach zwei“ sowie die dazugehörigen Beispiele legen ein mechanisches Mischen und Entmischen bei chemischen Reaktionen nahe.

	Bei der Betrachtung der energetischen Seite einer Reaktion wird die Zufuhr von Aktivierungsenergie eindeutig vom Verlauf der Reaktion getrennt.	Energieumwandlung und -erhaltung werden nicht erwähnt.
	Die Gase Sauerstoff und Wasserstoff werden hinsichtlich ihrer Eigenschaften untersucht.	
	Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, den Unterschied zwischen der Änderung des Aggregatzustandes und einer chemischen Reaktion zu erläutern.	
<i>Luft und Verbrennung</i>		

Tab. 4: Bewertung des Lehrbuches „Prisma Chemie 7–10“ aus dem Verlag Klett

### 2.3 Duden Paetec: Chemie 7/8 Gymnasium Berlin

Das Lehrbuch „Chemie 7/8 Gymnasium Berlin“ [32] aus dem Verlagshaus Duden Paetec wurde ausgewählt, weil es einen ganz anderen Weg durch den Chemieanfängsunterricht darstellt als die anderen beiden Werke der Lehrbuchanalyse. Dieses Buch wurde speziell zu den neuen Rahmenlehrplänen in Berlin entwickelt. Wie die Lehrplananalyse zeigte, beschreitet der Rahmenlehrplan von Berlin einen anderen Weg. Das Schulbuch wurde ausgewählt, um einen möglichen Weg zur Realisierung der neuen Inhaltsreihenfolge aufzuzeigen - aber auch um Probleme dadurch darzustellen.

#### 2.3.1 Darstellung der Vorgehensweise

Im Folgenden werden zur Übersicht zunächst die Kapitelüberschriften des Buches aufgelistet, danach erfolgt eine Beschreibung des Inhalts der Kapitel sowie der Vorgehensweise. Die Inhalte werden dabei bis zur Einführung des Teilchenmodells zum Ende des 1. Kapitels ausführlich beschrieben. Die Inhalte des folgenden Abschnitts werden nur stichpunktartig aufgelistet, um den weiteren Verlauf des Unterrichtsganges zu verdeutlichen.

*Kapitelüberschriften: Chemie 7/8 Gymnasium Berlin*

1 Am Anfang war das Feuer

1.1 Feuer – ist das Chemie?

Was ist Feuer?

Was hat Feuer mit Chemie zu tun?

Chemie in der Diskussion

1.2 Stoffumwandlung durch Feuer

Stoffe und ihre Eigenschaften

Physikalischer Vorgang oder chemische Reaktion?

Stoff und Energie – untrennbar verbunden

1.3 Teilchen – klein, aber oho!

Verbrennungsprodukte von Kohle

Bausteine der Stoffe

Teilchen und chemische Reaktion

Das Gesetz von der Erhaltung der Masse

2 Luftig leicht und schwer belastet

2.1 Luft – nicht nur zum Atmen

Luft als Stoffgemisch

Saubere Luft – keine Selbstverständlichkeit

2.2 Vom Atom zum Molekül

Vom Bau der Atome

Von Molekülen und Formeln

3 Wasser – Element oder Verbindung?

Dieses Schulbuch präsentiert einen ganz anderen Weg durch den Chemieunterricht.

Es beginnt mit dem Feuer, seiner Bedeutung für unsere Ahnen und seiner Gefährlichkeit bei Bränden. Dabei werden Fragen aufgeworfen, die im folgenden Kapitel beantwortet werden sollen, z.B.:

*„Warum brennen kleine trockene Äste besser als große feuchte Holzscheite?*

*Warum sind manche Stoffe explosiv und andere nur schwer brennbar?*

*Wie können Brände verhindert werden?*

*Was haben alle Verbrennungsprozesse gemeinsam?*

*Warum ist Feuer trotzdem vielseitig nutzbar?“ [32, S. 8]*

Mit einer Versuchsanleitung werden die Schülerinnen und Schüler anschließend aufgefordert herauszufinden, was in einer Kerzenflamme brennt. Dazu werden gleich Verhaltensregeln beim Experimentieren aufgelistet. Unter der Frage „Was ist Feuer?“ erklärt der Text am Beispiel der Kerze, dass die Flamme das brennende Gas ist. Weiterhin werden die Bedingungen für das Entstehen einer Kerzenflamme (das Erreichen der Entzündungstemperatur und die Zufuhr von Luft) kurz erläutert. Kerzenwachs wird als brennbarer Stoff vorgestellt. Anschließend werden weitere brennbare Stoffe mit ihren Entzündungstemperaturen aufgelistet und die drei Bedingungen für das Entstehen eines

Feuers zusammengefasst. In einem farblich abgesetzten Feld wird erklärt, wie man ein Lagerfeuer leicht entfachen kann, dabei wird kurz erwähnt, dass auch der Zerteilungsgrad der Stoffe eine wichtige Rolle spielt.

Unter der Überschrift „Was hat Feuer mit Chemie zu tun?“ wird gesagt, dass die Naturwissenschaft Chemie Antworten gibt auf die Fragen, welche Stoffe aufgrund ihrer Eigenschaften geeignet sind, um ein Feuer zu entfachen, und in welche Stoffe sie bei der Verbrennung umgewandelt werden, kurz: *„Die Naturwissenschaft Chemie ist die Wissenschaft von den Stoffen und deren Eigenschaften sowie von den Stoffumwandlungen“* [32, S. 12].

Anschließend werden wichtige Tätigkeiten beim Experimentieren vorgestellt, wie das Beobachten, das Protokollieren und der Umgang mit Chemikalien. Dann wird ein unverzichtbares Arbeitsgerät - der Brenner - vorgestellt, seine Handhabung und die verschiedenen Flammen beschrieben. Als ein Übungsexperiment zum Umgang mit dem Brenner wird die Aufgabe gestellt, herauszufinden, ob Zucker brennbar ist und welchen Einfluss Asche auf den Prozess hat. Danach werden in einem abgetrennten Kasten zum Thema „Brandschutz im Chemieunterricht“ drei Möglichkeiten genannt, wie man einen Brand wieder löschen kann.

Bei „Chemie in der Diskussion“ wird auf den Nutzen und den Schaden durch die Chemie eingegangen: der zweifelhafte Ruf wird dem Komfort und den medizinischen Fortschritten gegenüber gestellt, um zu schlussfolgern, dass Chemie überall ist.

Den Abschluss dieses Kapitel bilden drei Aufgabenseiten. Dabei wird den Schülerinnen und Schüler anhand eines Textes über „Explosionen aus dem ‚Nichts‘“ gezeigt, was unter der Aufgabenstellung „Erklären“ gemeint ist. In diesem Text wird erklärt, wie es zu Explosionen an Tankstellen oder in Garagen durch scheinbar leere Gefäße, in denen sich brennbare Flüssigkeiten oder Gase befinden haben, kommen kann. Es wird gesagt, dass Benzin leicht flüchtig ist und schon bei Zimmertemperatur ein bestimmter Anteil in den gasförmigen Aggregatzustand übergeht. Die brennbaren Gase mischen sich mit Luft und verbrennen, wenn es durch einen Funken zum Überschreiten der Entzündungstemperatur kommt. Es folgen Aufgaben zum Feuer, den Bedingungen zum Entzünden eines Feuers und zur Brandbekämpfung.

Das nächste Kapitel „Stoffumwandlung durch Feuer“ beginnt wieder damit, einige Fragen aufzuwerfen, z.B.:

*„Welche Stoffeigenschaften sind für den Chemiker interessant?“*

*Wie lassen sich diese Eigenschaften bestimmen?“*

*Warum erfolgen manche Stoffumwandlungen „ohne Feuer“ und andere nicht?*

*Woher kommt die Energie der Brennstoffe?*

*Gibt es noch andere Möglichkeiten zur Energiegewinnung?“ [32, S. 22]*

Diese Fragen dienen als Motivation für die folgenden Lehrbuchseiten. Diese beschäftigen sich zunächst mit den Stoffen und ihren Eigenschaften. Die Unterscheidung zwischen Stoffen und Körpern wird wie folgt eingeführt: *„Kerzen können sehr unterschiedliche Formen aufweisen. Sie bestehen jedoch alle aus Kerzenwachs. Dabei kann es sich um verschiedene **Stoffe** handeln. Meist finden Paraffin, Stearin oder Bienenwachs Verwendung.“ [32, S. 23]* Gleich unter diesem Textabschnitt findet sich der Merksatz *„Stoffe sind die Materialien, aus denen Körper bestehen.“ [32, S. 23]* Danach wird erklärt, dass Paraffin, Stearin und Bienenwachs aufgrund ihrer Eigenschaften für die Herstellung von Kerzen geeignet sind. Dies ist die Überleitung zu den Eigenschaften. Es wird gesagt, dass man unterschiedliche Stoffe an den unterschiedlichen Eigenschaften erkennen kann. Als Beispiele werden Essig, Kaffee und Alkohol (erkennbar am Geruch) angeführt. Diese Beispiele dienen gleichzeitig dazu, die Geruchsprobe des Chemikers einzuführen. Es werden weitere Eigenschaften aufgelistet, die auf den folgenden Seiten kurz erläutert und deren Bestimmung zum Teil bildlich dargestellt wird: Oberflächenbeschaffenheit, magnetische Eigenschaften, Härte, Verformbarkeit, Aggregatzustand, Bestimmung der Siede- und Schmelztemperatur, Dichte, Wärmeleitfähigkeit, elektrische Leitfähigkeit und die Löslichkeit. Am Beispiel des Kupfers wird ein Steckbrief vorgestellt.

Es folgt unter der Überschrift *„Physikalischer Vorgang oder chemische Reaktion?“* ein Vergleich der Vorgänge beim Erhitzen von Wasser und beim Verbrennen einer Kerze. Das Wasser lässt sich durch Abkühlen des Wasserdampfes mit seinen charakteristischen Eigenschaften wiedergewinnen. Bei der Kerze kondensiert aber kein Wachs, sondern Wasser an einer Glasscheibe. Außerdem sind Ruß und Kohlenstoffdioxid nachweisbar. Das Kerzenwachs (Paraffin) ist also nicht mehr vorhanden, dafür sind andere Stoffe entstanden: und diesen Prozess bezeichnet man als chemische Reaktion. Danach wird erklärt, dass das Paraffin mit dem Sauerstoff der Luft reagiert und dass solche chemische Reaktionen auch als Oxidationen bezeichnet werden. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler mit drei Experimenten aufgefordert, die Wirkung von Feuer auf Zucker, Kochsalz und Magnesium sowie die Wirkung von Wärmezufuhr auf ein Alkohol-Wasser-Gemisch (Vergleich Destillation und Verbrennung) zu untersuchen. Dabei sollen sie in der Auswertung entscheiden, ob ein physikalischer Vorgang oder eine chemische Reaktion abläuft.



Danach wird die energetische Seite der chemischen Reaktionen unter „Stoff und Energie - untrennbar verbunden“ betrachtet. Dabei wird gesagt, dass alle Stoffe einen bestimmten Energiegehalt besitzen und diese Energie genutzt werden kann. Dann wird die Aktivierungsenergie sowie die Begriffe „exotherm“ und „endotherm“ eingeführt und mit Beispielen unterlegt.

Zum Abschluss des Kapitels wird den Schülerinnen und Schülern anhand eines Textes über Brennstoffe gezeigt, was unter der Aufgabenstellung „Definieren“ gemeint ist. In diesem Text wird zwischen fossilen und alternativen Brennstoffen unterschieden und ihre Bedeutung als Energieträger verdeutlicht. Danach wird die Funktionsweise von Wärmekissen erläutert. Sie erwärmen sich laut Text aufgrund einer exothermen Reaktion, die dieses Mal kein Verbrennungsprozess ist sondern das Einlagern von Wasser in Salzkristalle. Es folgen Aufgaben zu Stoffeigenschaften und zur chemischen Reaktion.

Zur Einleitung des folgenden Kapitels „Teilchen - klein aber oho!“ werden folgende Fragen gestellt:

*„Kann man Masse beim Verbrennen wirklich vernichten? Geht sie verloren?“*

*Wie fein lässt sich das Pulver eigentlich zerreiben?“*

*Aus welchen Bausteinen bestehen Stoffe?“ [32, S. 36]*

Welches Gas bildet die Ursache für Unfälle, die bei Feuerstellen ohne ausreichende Sauerstoffzufuhr passieren? (nach [32, S. 36])

Es folgt ein Lexikonauszug über Steinkohle und Braunkohle, bevor auf die Verbrennung des Kohlenstoffs eingegangen wird. Dabei wird zunächst das Oxid des Kohlenstoffs, welches sich bei ausreichender Sauerstoffzufuhr bildet, betrachtet: das Kohlenstoffdioxid, seine Eigenschaften und der Nachweis. Danach wird auch das Kohlenstoffmonoxid mit den damit verbundenen Gefahren vorgestellt. Da Kohlenstoffmonoxid sehr leicht mit Sauerstoff reagiert, wird es bei chemischen Reaktionen eingesetzt, *„bei denen einem Reaktionspartner Sauerstoff entzogen werden soll. Diese **Umkehrung der Oxidation** bezeichnet man als **Reduktion**“* [32, S. 39]. Unter der Rubrik „Mosaik“, Lehrbuchseiten, die zusätzliche Informationen liefern, werden „Oxidationen und Reduktionen im Chemielabor“ betrachtet. Dabei wird Kohlenstoff zur Reaktion mit verschiedenen Metalloxiden gebracht und die Begriffe Oxidation und Reduktion nochmals definiert.

Anschließend werden die unterschiedlichen Eigenschaften der Stoffe auf den Bau der Stoffe zurückgeführt: *„Alle Stoffe sind nämlich aus kleinsten, selbst mit Lichtmikroskopen **nicht sichtbaren Teilchen** aufgebaut. Das erste Teilchenmodell entwickelte der griechische Philosoph DEMOKRIT (460-380 v. Chr.) be-*

reits vor mehr als 2000 Jahren. Er überlegte, dass man kleine, nicht weiter teilbare Teilchen erhalten würde, wenn man einen Körper immer weiter zerteilt. Er nannte sie **Atome** (griech: atomos = unteilbar).“ [32, S. 42] Danach werden die Kräfte zwischen den Teilchen sowie die Brownsche Bewegung eingeführt. Insgesamt werden folgende Aussagen zum Teilchenmodell getätigt:

- „1. Alle Stoffe bestehen aus Teilchen, zwischen denen leerer Raum ist.
2. Die Teilchen befinden sich in ständiger Bewegung.
3. Zwischen den Teilchen wirken Kräfte.“ [32, S. 42]

Auf den Modellbegriff an sich wird nur sehr kurz eingegangen. Danach wird die Aufgabe gestellt, unter Nutzung des Teilchenmodells die Aggregatzustandsänderungen des Wassers in Abhängigkeit von der Temperatur zu erläutern.

Unter der Überschrift „Teilchen und chemische Reaktion“ wird herausgestellt, dass bei einer chemischen Reaktion aus den Teilchen der Ausgangsstoffe die Teilchen der Reaktionsprodukte gebildet werden. Die Änderung der Teilchen wird dabei als Ursache für die Stoff- und Energieumwandlung herausgestellt. Unterstützend werden die Reaktionen von Kohlenstoff und von Magnesium mit Sauerstoff auf submikroskopischer Ebene bildlich dargestellt:

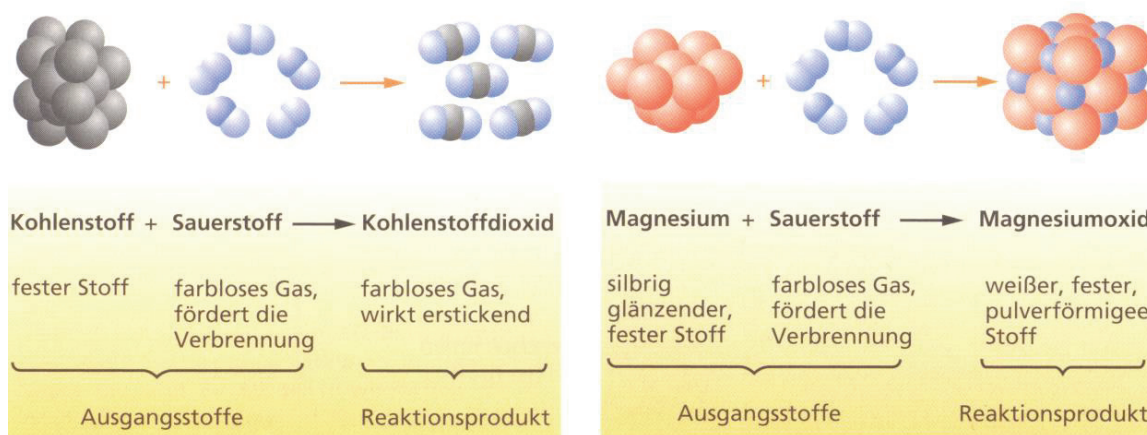


Abb. 6: Darstellung von zwei Reaktionen auf der Teilchenebene [32, S. 44]

Unter dem Stichwort „Mosaik“ wird die Aktivierungsenergie mit Hilfe der Stoßtheorie auf der Teilchenebene erklärt. Dann folgt der Abschnitt zum Gesetz von der Erhaltung der Masse. Dieses wird experimentell über das Erhitzen von Kupfer im geschlossenen Reagenzglas eingeführt. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung zur chemischen Reaktion und mit Aufgaben zu den Kohlenstoffoxiden, zum Teilchenmodell, zu der chemischen Reaktion sowie zum Gesetz von der Erhaltung der Masse.

Das zweite große Kapitel beschäftigt sich mit der Luft. Die folgenden Lerninhalte werden hier vermittelt:

- die Zusammensetzung der Luft
- Eigenschaften und Nachweis von Sauerstoff und Stickstoff
- Luftverschmutzung und Treibhauseffekt
- Einführung des Kern-Hülle-Modells und des Elementbegriffs (in dem Sinne, dass chemische Elemente aus einer Sorte von Atomen aufgebaut sind; nicht in Abgrenzung zu Verbindungen)
- Einführung der Atombindung und der Moleküle

Anzumerken ist noch, dass in diesem Lehrbuch kein eigenständiges Kapitel zum „Mischen und Trennen“ bzw. zu „Stoffgemischen und Reinstoffen“ existiert. Ein paar Trennverfahren werden an benötigter Stelle verwendet, sie werden aber nicht explizit erläutert. So taucht beispielsweise eine Destillationsapparatur als Versuchsaufbau zur Bestimmung des Siedepunktes auf. Lediglich im Anhang findet man eine Übersicht von acht Trennverfahren.

Auch die verschiedenen Stoffgemische werden nur an den betreffenden Stellen bezeichnet (z.B. Die Luft ist ein Gasgemisch). Es erfolgt keine Gegenüberstellung der verschiedenen Stoffgemische, auch nicht im Anhang.

### **2.3.2 Bewertung der Vorgehensweise**

Da sich das Buch zu Beginn mit dem Feuer beschäftigt, werden Gase in diesem besonderen Lehrgang von Anfang an mitbetrachtet. Das erste Untersuchungsobjekt ist dabei die Kerze, bei der das Wachs beim Anzünden zunächst geschmolzen wird und dann verdampft. Die Kerzenflamme wird als das brennende Gas herausgestellt. Die Autoren gehen vorher nicht gesondert auf die Aggregatzustände und deren Merkmale ein, so dass sie als bekannt vorausgesetzt werden müssen. Eine Wiederholung wäre dennoch angebracht gewesen und am Beispiel der Kerze auch gut machbar. Das Kerzenwachs wird anschließend als brennbarer Stoff vorgestellt. Außerdem werden weitere Beispiele für feste, flüssige und gasförmige Brennstoffe genannt. Der Begriff „Stoff“ wird also mit allen drei Aggregatzuständen verbunden. Diese Vorgehensweise begegnet der Vorstellung, dass Stoffe nur fest sind. Zu kritisieren ist aber, dass der Begriff „Stoff“ ohne eine vorherige Klärung einfach verwendet wird, ebenso wenig erfolgt eine Abgrenzung zu Körpern, denn zumindest bei festen brennbaren Stoffen ist eine Verwechslung mit den brennbaren Gegenständen gegeben. Dieses Versäumnis ist insofern nicht zu verstehen, da es einige Seiten später nachgeholt wird, noch dazu am Beispiel der Kerze, die in unterschiedlichen Formen und aus unterschiedlichen Stoffen vorkommen kann. Davor wird jedoch die Chemie als die Wissenschaft von den Stoffen und den Stoffumwandlungen eingeführt und auf Gefahrstoffe eingegangen. Es folgt die Einführung des Bren-

ners, der mit Ergas, Propan- oder Butangas betrieben wird. Auch hier wird deutlich, dass Gase in diesem Lehrgang eine bedeutendere Rolle einnehmen als üblich. Dies zeigt sich auch bei der Erklärung zu „Explosionen aus dem ‚Nichts‘“, bei der brennbare Benzindämpfe als Ursache benannt werden.

In dem Kapitel „Stoffumwandlung durch Feuer“ werden dann Stoffe definiert als die Materialien, aus denen Körper bestehen. Leider wird für die Hinführung zu der Definition nur festes Paraffin, Stearin und Bienenwachs benannt. Im vorherigen Kapitel bereits benannte flüssige und gasförmige Stoffe tragen nicht dazu bei. Bei der Einführung der Eigenschaften werden sie jedoch wieder berücksichtigt. So wird beispielsweise bei der Eigenschaft „Aggregatzustand“ gesagt, dass Stoffe fest, flüssig oder gasförmig sein können. Die Aggregatzustände werden nun das erste Mal gesondert betrachtet. Doch auch hier zeigt sich, dass die Autoren die Merkmale der Aggregatzustände als bekannt voraussetzen. So kann man dazu zwar folgenden Satz lesen: *„Der Aggregatzustand kennzeichnet das äußere Form- und Volumenverhalten eines Stoffes und ist abhängig von der Temperatur und vom Druck.“* [32, S. 25] Was man unter dem „äußeren Form- und Volumenverhalten“ versteht, wird jedoch nicht erläutert. Es folgen Beispiele von Stoffen, die unter bestimmten Bedingungen unterschiedliche Aggregatzustände einnehmen sowie die Bestimmung der Schmelz- und Siedetemperatur. Herauszustellen sind weiterhin die Stoffeigenschaften Dichte und Löslichkeit. Dabei wird erwähnt, dass die Dichte bei Gasen auch vom Druck abhängig ist und dass sich auch Flüssigkeiten und Gase in einem Lösemittel lösen können. Bei den anschließenden Steckbriefen werden aber wieder nur feste Stoffe betrachtet: Kupfer, Aluminium und Glas.

Die Einführung der chemischen Reaktion erfolgt wieder unter Nutzung des bekannten Beispiels der Kerze. Zur Abgrenzung von einer Aggregatzustandsänderung (dem Verdampfen und Kondensieren von Wasser) wird auch über die Kerze eine Glasscheibe gehalten. Das kondensierende Wasser und der sich niederschlagende Ruß zeigen, dass bei einer Kerze etwas anderes als eine Aggregatzustandsänderung passiert. Zudem sind die beiden entdeckten Stoffe erste Anzeichen dafür, dass bei der Verbrennung von Kerzenwachs auch etwas entsteht und nicht nur das Kerzenwachs zerstört wird (siehe Vorstellung II.4(1)). Außerdem wird das Gas Kohlenstoffdioxid das erste Mal benannt. Anschließend wird gesagt, dass bei einer Stoffumwandlung neue Stoffe entstehen mit bleibenden neuen Eigenschaften. Diese Aussage sollen die Schülerinnen und Schüler in mehreren Versuchen anwenden und dabei entscheiden, ob es sich um einen physikalischen Vorgang oder um eine chemische Reaktion handelt. Eine solch ausführliche Behandlung wirkt den Vorstellungen II.4(2) und II.4(4)

entgegen. Interessanterweise wird an dieser Stelle auch schon die Oxidation als Reaktion mit Sauerstoff eingeführt. Der Sauerstoff an sich wurde zuvor jedoch nicht behandelt, ebenso wenig wie die Luft als Stoffgemisch, welches Sauerstoff enthält. Dieses erfolgt erst im 2. Kapitel „Luftig leicht und schwer belastet“. Es folgt die Betrachtung der energetischen Seite einer chemischen Reaktion. Hierbei werden die Begriffe Aktivierungsenergie, exotherm und endotherm geklärt. Dazu wird gesagt, dass alle Stoffe Energie enthalten, die in Form von chemischer Energie gespeichert ist und dass jede Stoffumwandlung mit einer Energieumwandlung verbunden ist. Eine Benennung der konkreten Energieformen, in die die chemische Energie umgewandelt werden kann, erfolgt an dieser Stelle nicht. Dennoch werden sie auf den nachfolgenden Seiten verwendet. Ebenso wird auch das Energieerhaltungskonzept nicht erwähnt. Obwohl immer von einer Energieumwandlung gesprochen wird, wird nicht erklärt, dass die Gesamtenergie eines abgeschlossenen Systems konstant bleibt oder anders gesagt, dass Energie nicht erzeugt und nicht zerstört werden kann. Dies unterstützt die Vorstellung II.4(5), nach der die Erhaltungskonzepte kaum angewendet werden. Passend zur Energiebetrachtung folgen jeweils eine Seite über Brennstoffe und über Salze als Wärmequelle in den so genannten Wärmekissen. Bei der Aufgabensammlung am Ende des Kapitels werden nochmals viele Beispiele zur Unterscheidung von chemischen Reaktionen und physikalischen Prozessen gebracht. Insofern wird der Vorstellung II.4(4) begegnet, nach der auch Aggregatzustandsänderungen als chemische Reaktionen aufgefasst werden.

Es folgt das Kapitel zum einfachen Teilchenmodell, bei dem zunächst die Verbrennungsprodukte der Kohle - Kohlenstoffdioxid und Kohlenstoffmonoxid - vorgestellt werden. Die Einführung dieser beiden Gase wird genutzt, um den Begriff der Oxidation zu wiederholen, den des Oxids zu definieren und auch die Reduktion in der oben beschriebenen Weise einzuführen. Der Einstieg in die Redoxreaktionen liegt außerhalb der in dieser Arbeit betrachteten Inhalte des Chemieanfängsunterrichtes und soll daher hier nicht bewertet werden. Die Behandlung der beiden Gase zeigt jedoch wieder einmal, dass Gase im Allgemeinen in diesem Lehrbuch einen großen Stellenwert einnehmen. Durch das Kennenlernen vieler Gase wird der Vorstellung, dass es nur „das Gas“ gibt, entgegen gewirkt (siehe Vorstellung II.2(5)). Die Unterschiedlichkeit von Kohle und Kohlenstoffdioxid wird anschließend auf den Bau der Stoffe zurückgeführt. Obwohl der Lehrbuchtext von nicht sichtbaren Teilchen spricht, findet man auf derselben Seite folgende Abbildung:



Abb. 7: Zerlegung einer Kreide zu Kreidestaub [32, S. 42]

Dazu wird erläutert: „Zerlegt man Kreide, erhält man Kreidepulver. Versucht man, das Kreidestück wieder zu formen, funktioniert dies nicht! Beim Zerteilen hat man den Verband der Teilchen zerstört und damit die **Kräfte** überwunden, die zwischen den Teilchen wirken.“ [32, S. 42] Die Intention der Autoren ist hierbei, auf die Kräfte zwischen den Teilchen hinzuweisen. Dennoch verwirrt die Abbildung und der dazugehörige Text mehr als dass sie Verständnis vermitteln. Der abgebildete Kreidestaub kann leicht mit den kleinsten Teilchen verwechselt werden, was aber unter allen Umständen zu vermeiden ist (siehe Vorstellung II.3(2), nach der die Teilchen durch mehrmaliges Zerteilen einer Stoffprobe entstehen und daher auch alle makroskopischen Eigenschaften besitzen).

Auch eine Abbildung auf der folgenden Seite zum Stoff-Teilchen-Konzept spiegelt nicht wieder, dass die Teilchen nicht sichtbar sind. Der Stoff „Gold“ wird einmal auf der Stoffebene und einmal auf der Teilchenebene dargestellt. Das Bild bei der Teilchenebene erweckt eher den Eindruck eines Fotos (siehe Abb. 8), bei dem die kleinsten Teilchen auch noch goldfarben dargestellt werden.



Abb. 8: Visualisierung der Stoff- und der Teilchenebene [32, S. 43]

Des Weiteren wird Demokrit und sein Teilchenmodell vorgestellt. Er nannte die kleinen, nicht weiter teilbaren Teilchen Atome. Unabhängig davon, inwieweit sich Demokrits „Atom“ mit dem heutigen Modell eines Atoms deckt, wird hier für die Schülerinnen und Schüler eine Gleichwertigkeit der Begriffe „Atom“ und „Teilchen“ impliziert (siehe Vorstellung II.3(3)).

In einer Aufgabe wird gefordert, die Änderung des Aggregatzustandes vom Wasser in Abhängigkeit von der Temperatur unter Nutzung des Teilchenmodells zu erläutern. Dieses ist von den Schülerinnen und Schülern mit den gegebenen Hinweisen im Text kaum leistbar.

Anschließend wird das Teilchenmodell auf die chemische Reaktion angewendet. Die Abb. 6 zeigt, wie sich die Autoren die Anwendung vorstellen. Streng gesehen liegt dieser Abbildung schon ein erweitertes Teilchenmodell zugrunde. Der Sauerstoff wird bereits molekular dargestellt, obwohl Atome und Moleküle noch nicht bekannt sind. Eine solche Zeichnung kann mit dem einfachen Teilchenmodell nicht begründet werden. Außerdem fragen sich die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle zu Recht, welches nun die gemeinten kleinsten Teilchen sind. Stellt eine einzelne Kugel das kleinste Teilchen dar oder der Verband mehrerer Kugeln? Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn sie später bei der Behandlung von Atomen diese mit den kleinsten Teilchen eines Stoffes gleich setzen. Zudem wird mit dieser Abbildung auch die Vorstellung begünstigt, dass bei chemischen Reaktionen die Atome lediglich mechanisch gemischt oder entmischt werden (siehe Vorstellung II.4(3)).

Die folgende Tabelle (Tab. 5) fasst nochmals die wesentlichen Punkte der Bewertung zusammen. Die Aussagen des Lehrbuchtexes werden dabei nach den Gesichtspunkten „Fehlvorstellungen entgegennend“ oder „unterstützend“ sortiert.

	Fehlvorstellungen entgegennend	Fehlvorstellung unterstützend
	<i>Feuer - ist das Chemie?</i>	
	Gase werden von Anfang an mit betrachtet.	Die Merkmale der Aggregatzustände werden nicht wiederholt.
	Das Wort „Stoff“ wird im Zusammenhang mit festen, flüssigen und gasförmigen Stoffen verwendet. „Stoff“ wird also mit allen drei Aggregatzuständen verbunden.	Der Begriff „Stoff“ wird zunächst ohne eine Klärung verwendet.
	<i>Stoffumwandlung durch Feuer</i>	
	Bei den Stoffeigenschaften werden auch flüssige und gasförmige Stoffe mit betrachtet.	Der Begriff „Stoff“ wird nur mit Hilfe von festen Stoffen eingeführt. Steckbriefe werden nur von festen Stoffen erstellt.

	Die chemische Reaktion wird vielfach von Aggregatzustandsänderungen abgegrenzt. Am Beispiel der Kerze wird gezeigt, dass bei einer Verbrennung neue Stoffe entstehen und nicht nur der Ausgangsstoff zerstört wird. Es wird darauf Wert gelegt, dass bei einer chemischen Reaktion <u>neue</u> Stoffe mit <u>anderen</u> Eigenschaften entstehen.	Es erfolgt bereits die Definition der Oxidation, bei der ein Ausgangsstoff der Sauerstoff ist. Der Stoff Sauerstoff wurde zuvor nicht eingeführt, ebenso wenig wie die Luft und ihre Zusammensetzung.
	Die energetische Seite der chemischen Reaktion wird relativ ausführlich betrachtet.	Es wird zwar immer von Energieumwandlung gesprochen, aber nie von Energieerhaltung.
<i>Teilchen - klein, aber oho!</i>		
	Kohlenstoffdioxid und Kohlenstoffmonoxid werden als weitere gasförmige Stoffe vorgestellt.	
	Die unterschiedlichen Eigenschaften werden auf den Bau der Stoffe zurückgeführt. Alle Stoffe bestehen aus kleinsten, selbst mit Lichtmikroskopen nicht sichtbaren Teilchen.	Obwohl von nicht sichtbaren Teilchen gesprochen wird, zeigt das Lehrbuch mehrere Abbildungen, die einen anderen Eindruck erwecken. Durch das Zerlegen einer Kreide zu Kreidestaub könnten die Schülerinnen und Schüler vermuten, dass die kleinsten Teilchen durch mehrmaliges Zerteilen einer Stoffportion entstehen.
		Die geforderte selbständige Anwendung des Teilchenmodells auf die Aggregatzustandsänderungen kann von den Schülerinnen und Schülern nicht geleistet werden.
		Bei der Einführung des einfachen Teilchenmodells wird auch Demokrit mit seiner Atomvorstellung vorgestellt (Verwechslung von Atom und Teilchen). Bei der Anwendung des Teilchenmodells auf die chemische Reaktion legen die Autoren bereits ein erweitertes Teilchenmodell (mit Atomen und Molekülen) zugrunde. Die dazugehörige Abbildung legt ein mechanisches Mischen und Entmischen nahe.
<i>Luft - nicht nur zum Atmen</i>		
	Die Luft wird als Stoff mit charakteristischen Eigenschaften (z.B. Dichte) vorgestellt.	

Tab. 5: Bewertung des Lehrbuches „Chemie 7/8 Gymnasium Berlin“ aus dem Verlag Duden Paetec.



### 3. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Trotz unterschiedlicher Lehrpläne aus den Bundesländern und unterschiedliche Herangehensweisen von Schulbuchautoren ist festzustellen, dass der Chemieanfängsunterricht in fast allen Fällen einer ähnlichen Linie folgt. Zwei der drei Lehrbücher verfolgen wie die meisten Lehrpläne einen eher klassischen Weg durch den Chemieanfängsunterricht mit folgenden Inhalten in der entsprechenden Reihenfolge:

- Einleitung
  - Einordnung der Chemie in das Leben der Schülerinnen und Schüler (Wo sind sie der Chemie im Alltag schon begegnet?)
  - kurz: historische Entwicklung der Chemie
- Stoffe und ihre Eigenschaften
  - Unterscheidung Stoffe und Körper
  - Stoffeigenschaften kennen lernen und untersuchen
  - Steckbriefe erstellen
  - Stoffe identifizieren
- einfaches Teilchenmodell
  - Deutung einiger Phänomene auf der Teilchenebene (z.B. Diffusion)
  - Deutung der Aggregatzustände auf der Teilchenebene
- Trennen und Mischen
  - Unterscheidung Reinstoffe und Stoffgemische
  - Arten von Stoffgemischen
  - Trennverfahren
- Einführung der chemischen Reaktion
  - Unterscheidung der chemischen Reaktion von physikalischen Prozessen
  - Stoffumwandlung: es entstehen neue Stoffe mit anderen Eigenschaften
  - Energieumwandlung bei chemischen Reaktionen

Eine der wenigen Ausnahmen ist der Rahmenlehrplan von Berlin, der zumindest auf dem ersten Blick sehr anders scheint. Bei der Umsetzung des Rahmenlehrplans in einem Schulbuch (Duden Paetec Verlag) ist aber zu erkennen, dass auch hier die Inhalte in einer vergleichbaren Reihenfolge dargeboten wer-

den, auch wenn die Überschriften zunächst etwas anderes vermuten lassen. Lediglich die chemische Reaktion wird aufgrund der „Leitlinie Feuer“ früher eingeführt, so dass bei der Einführung des Teilchenmodells auch die Vorgänge bei der chemischen Reaktion gedeutet werden. Doch gerade an diesem Punkt hat das Buch die größten Schwächen, wie die Bewertung zeigte. Der Teilchencharakter der Materie ist einer der zentralen Inhalte des Chemieunterrichts und gleichzeitig auch einer der schwierigsten. Hierbei sind viele Fehlvorstellungen „hausgemacht“, d.h. sie werden erst durch den Unterricht hervorgerufen. Die sichere Anwendung des einfachen Teilchenmodells zur Erklärung von chemischen und physikalischen Phänomenen braucht Übung und Zeit. Es ist daher nicht anzuraten, das Teilchenmodell gleich nach seiner Einführung auf den komplexesten Inhalt, den der chemischen Reaktion, anzuwenden. Vielmehr sollten erst einfachere Phänomene damit erläutert werden, bevor man sich den schwierigeren zuwendet. Gerade bei diesem Thema sind zudem die geistigen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Eine zu frühe Einführung z.B. des Kern-Hülle-Modells, wie es im Rahmenlehrplan für Berlin in der 7./8. Jahrgangsstufe vorgesehen ist, führt zu Verständnisschwierigkeiten, die sich negativ auf die Motivation und die Einstellung zum Chemieunterricht auswirken.

Besonders hervorzuheben ist beim Thema Teilchenmodell die Vorgehensweise des Buches „Prisma Chemie 7-10“ des Klett-Verlages. Die Autoren legen viel Wert auf den Modellcharakter und initiieren eine aktive Auseinandersetzung mit dem Modellbegriff.

Bei dem Lehrbuch des Duden Paetec Verlages ist dennoch positiv hervorzuheben, dass Gase einen größeren Stellenwert einnehmen als in den anderen beiden Werken. Dies ist ein positiver Effekt, der sich aus dem gewählten Leitthema „Feuer“ ergibt. Denn nicht nur Flammen sind untrennbar mit Gasen verbunden, bei Verbrennungsprozessen (im Alltag) entstehen zudem auch häufig Gase, die die Schülerinnen und Schüler nach dieser Vorgehensweise früher kennen lernen. Die Ausklammerung der Gase stellt den größten Kritikpunkt bei den beiden anderen Büchern dar. Beide führen den Stoffbegriff lediglich mit festen Stoffen ein und betrachten zumeist auch solche bei den Eigenschaftsuntersuchungen. Sie werden nur durch wenige Flüssigkeiten ergänzt. Insofern werden die Fehlvorstellungen zum Stoffbegriff von diesen Lehrbüchern nahezu provoziert. Hier ergibt sich die Forderung, dass bei der Einführung des Stoffbegriffs auch Flüssigkeiten und Gase mit betrachtet werden, auch sie stellen Körper mit einem bestimmten Volumen und einer Masse dar und besitzen spezifische unveränderbare Eigenschaften. Zudem sind so die Merkmale der Aggregatzustände

leicht zu erarbeiten, so dass eindeutige Kriterien für die Zuordnung zu einem Aggregatzustand benutzt werden.

Bei der Einführung der chemischen Reaktion unterscheidet sich das Vorgehen von allen drei Werken. Das älteste Lehrbuch (Volk und Wissen) nutzt vor allem klassische Beispiele wie das Verbrennen von Metallen oder die Reaktion von Metallen mit Schwefel. Diese Beispiele nutzt auch das Buch des Klett-Verlages, um die Stoffumwandlung heraus zu arbeiten, obwohl der Einstieg in die Thematik mit alltagsnahen Beispielen wie dem Braten von Kartoffelpuffern erfolgte. Im Allgemeinen ist anzumerken, dass die beiden aktuellen Bücher aus dem Jahr 2006 mehr Alltagsnähe in den Lehrgang einbringen. Dies ist ein seit langem von der Fachdidaktik geforderter Trend. Hierbei vollzieht sich allmählich eine Veränderung in der fachlichen Struktur des Unterrichts: während es in älteren Schulbüchern eine starre Grenze zwischen Anorganischer und Organische Chemie gibt, werden nun auch immer mehr organische Stoffe (unter denen sich viele Alltagsstoffe befinden) in den Anfangsunterricht integriert. So wird die chemische Reaktion im Buch des Paetec Duden Verlages anhand der Kerze eingeführt. Die klassischen Reaktionen werden hier erst bei der Einführung der Reduktion angesprochen. Sollen beispielsweise die Verbrennungsreaktionen von Stoffen aus dem Alltag zur Einführung der chemischen Reaktion dienen (wie es von vielen Lehrplänen gefordert wird), so muss man auf veränderte Vorkenntnisse achten, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen müssen. Insofern ist es von den Lehrbuchautoren des Paetec Duden Verlages konsequent, wenn sie Gase von Anfang an mit einbeziehen, um dann die Stoffumwandlung anhand der Kerze einführen zu können.

Alle drei Lehrbücher gehen im Zusammenhang mit der Stoffumwandlung auch auf die energetische Seite ein, dieses jedoch wieder in sehr unterschiedlicher Weise. Während das Buch des Volk und Wissen Verlages die möglichen Licht- und Wärmeerscheinungen lediglich erwähnt, wird sich der Energie in den anderen beiden Büchern ausführlicher gewidmet. Die Besonderheiten der einzelnen Vorgehensweisen wurden oben beschrieben. Es sei jedoch angemerkt, dass keines der Bücher explizit von Energieerhaltung und nur eines durchgängig von Energieumwandlung (von chemischer Energie in andere Energieformen) spricht. Hier darf man den Schülerinnen und Schülern keinen Vorwurf machen, wenn sie die Energieerhaltung nicht anwenden können.

Folgende Schlussfolgerungen für eine alternative Vorgehensweise lassen sich aus den Ausführungen zu den Schülervorstellungen sowie der Lehrplan- und Schulbuchanalyse zusammenfassen:

- Bei der Konzeption einer Unterrichtseinheit ist darauf zu achten, dass so oft wie möglich ein Alltagsbezug hergestellt werden kann. Dies entspricht sowohl den Forderungen aus der Forschung als auch aus vielen Lehrplänen.
- Um der geforderten Schülerorientierung gerecht zu werden, sollten so oft wie möglich experimentelle Arbeiten eingeplant werden. Das eigene Experiment fördert nicht nur die Motivation, sondern auch manuelle Fähigkeiten und die Aktivität im Unterricht. Zudem vermittelt es wesentliche Arbeitsweisen in der Chemie.
- Bei der Vermittlung von Inhalten in einer bestimmten Reihenfolge ist stets zu prüfen, ob alle notwendigen Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind.
- In diesem Zusammenhang müssen auch die geistigen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.
- Der Stoffbegriff sollte von Anfang an mit allen drei Aggregatzuständen verbunden werden.
- Bei den Eigenschaftsuntersuchungen sollten auch Flüssigkeiten und Gase mit einbezogen werden.
- Das einfache Teilchenmodell ist an geeigneter Stelle möglichst früh einzuführen, um es dann zur Erklärung vieler alltäglicher Phänomene widerspruchsfrei einzuüben und anzuwenden (bis zu den Aggregatzustandsänderungen).
- Der Modellcharakter der Teilchenvorstellung kann aktiv mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.
- Die Interpretation einer chemischen Reaktion ist im Grunde genommen erst möglich, wenn ein differenziertes Teilchenmodell mit mehreren Teilchenarten zur Verfügung steht.
- Die Einführung der chemischen Reaktion anhand der Oxidation von Metallen entspricht nicht mehr der Forderung nach einem alltagsnahen Chemieunterricht. Alternativ bieten sich die Verbrennungsreaktionen von Stoffen aus dem Alltag (Kerzenwachs, Holz, Spiritus, Erdgas) an, wobei veränderte Vorkenntnisse zu berücksichtigen sind.
- Die Verbrennungsreaktionen bieten auch einen guten Anknüpfungspunkt, um die energetische Seite der chemischen Reaktion zu betrachten. Begriffe wie fossile Energieträger, Brennstoffe und Energiegehalt der Stoffe können vor dem Hintergrund der Energieerhaltung diskutiert werden.

## **V. Grundsätze des Unterrichtskonzeptes „Chemie fürs Leben“**

Im Folgenden werden die Grundsätze des Unterrichtskonzeptes „Chemie fürs Leben“ kurz zusammengefasst. Dazu wurden im Arbeitskreis FLINT sechs Forderungen an den Chemieunterricht erarbeitet, um die Akzeptanz und die Effektivität zu verbessern [33]. Das auf diese Forderungen aufbauende Unterrichtskonzept zeichnet sich besonders durch seine Alltagsnähe aus, daher soll das Konzept „Chemie fürs Leben“ auch als Grundlage für einen veränderten Chemieanfangsunterricht dienen.

### **1. Der Chemieunterricht soll einen erkennbaren Beitrag zur Allgemeinbildung leisten.**

Naturwissenschaften und damit auch die Chemie prägen das gesellschaftliche Leben in allen Bereichen. Der naturwissenschaftlichen Erkenntnis folgt in der Regel eine technische Anwendung, beides sichert Fortschritt und Lebensqualität, birgt jedoch auch Risiken und Gefahren. Für eine aktive Meinungsbildung über Entwicklungen im naturwissenschaftlichen Bereich leistet der Chemieunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung, und dieser soll den Schülerinnen und Schülern bewusst und erfahrbar gemacht werden. Sie sollen sich mit den im Chemieunterricht erworbenen Kenntnissen im Alltag besser zurechtfinden, und zwar nicht erst nach einem erfolgreich absolvierten Grund- oder Leistungskurs, sondern auch schon in der Sekundarstufe I. Denn der Allgemeinbildungsauftrag gilt auch für Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Realschulen sowie für diejenigen, die auf dem Gymnasium Chemie nach der zehnten Klasse abwählen. Das Leben, der Alltag, unser Umgang mit den Dingen in dieser Welt haben etwas mit Chemie zu tun – und dieses Etwas soll jedem Schüler nahe gebracht werden.

### **2. Ein Alltagsbezug sollte so oft wie möglich hergestellt werden.**

Bereits aus der eben formulierten Forderung ergibt sich die Notwendigkeit eines Alltagsbezugs. Bedeutsam ist am Alltagsbezug auch die hohe Motivation, die Schülerinnen und Schüler der Beschäftigung mit Stoffen aus dem täglichen Umfeld entgegenbringen. Viele dieser Stoffe sind aus fachlicher Sicht allerdings der Organischen Chemie zuzuordnen (Kunststoffe, Lebensmittel, fossile Brennstoffe, Lebensmittel,...). Damit würden diese in einem klassischen Unterrichtsgang unter Beibehaltung der strikten Trennung zwischen Allgemeiner, Anorganischer und Organischer Chemie im Anfangsunterricht nicht zur Herstellung eines Alltagsbezuges herangezogen werden können. Wir plädieren deshalb dafür, diese

strikte Trennung aufzuheben und eine allgemeine und thematisch orientierte Chemie zu unterrichten. Das bedeutet, dass z.B. beim Thema „Oxidations- und Verbrennungsreaktionen“ auch die fossilen Brennstoffe mit einbezogen werden, genauso wie beim Thema „Säuren“ die Zitrone und der Essig. Allerdings ist die Zusammensetzung und Wirkungsweise dieser Stoffe aus dem Alltag jedoch häufig zu komplex, um sie vollständig und formal im Chemieunterricht der Sekundarstufe I zu behandeln. Wir bemühen uns daher um eine andere Zugangsweise, die später genauer erläutert wird.

### **3. Der Unterricht soll aktuelle Themen und Inhalte mit einbeziehen.**

Allgemeinbildung bedeutet auch Kritikfähigkeit gegenüber wissenschaftlichen und populären Veröffentlichungen. In den Medien verbreitete Berichte im Zusammenhang mit Chemikalien sind nicht nur alltagsbezogen, sie können auch auf ihre Aussagekraft hin überprüft werden und fördern so das kritische Denken.

### **4. Es müssen unverzichtbare fachliche Inhalte vermittelt werden.**

Die genannten Punkte dürfen nicht dazu führen, dass Alltagsbezug, Aktualität oder Interessenlage der Schülerinnen und Schüler zum Auswahlkriterium für die Inhalte im Chemieunterricht werden. Gerade in der Chemie wird immer wieder auf Grundlagenkenntnisse zurückgegriffen. Ein erfolgreiches Arbeiten in der Sekundarstufe II ist nur möglich, wenn grundlegende fachliche Kenntnisse, Zusammenhänge und Verfahrensweisen der Chemie in der Sekundarstufe I vermittelt wurden, und zwar unabhängig von einer möglichen Verknüpfung mit dem Alltag.

### **5. Die Schülerinnen und Schüler sollen so oft wie möglich selbst aktiv tätig werden.**

Das Prinzip der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler folgt der Erkenntnis, dass Wissen und Fertigkeiten nicht übertragen werden können, sondern selbst angeeignet werden müssen. Eine wichtige Stellung im Chemieunterricht nimmt dabei die Durchführung von Schülerexperimenten ein. Aus vielen Gründen werden diese jedoch nur wenig eingesetzt. Zu nennen wären da die steigenden Klassenfrequenzen, die zu einem erhöhten Aufwand in Vor- und Nachbereitung in einem ohnehin vollen Stundenplan führen, die materiellen Probleme mit der Geräteausstattung und Sicherheitsprobleme mit den Chemikalien. Gerade materielle und Sicherheitsprobleme lassen sich jedoch verringern, wenn nach Möglichkeit auf Produkte aus dem Haushalt oder Supermarkt zurückgegriffen wird.

## **6. Die geistigen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler müssen berücksichtigt werden.**

Um erfolgreich zu sein, muss Unterricht sich an den kognitiven Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren. In diesem Zusammenhang ist besonders Piagets Theorie der geistigen Entwicklung zu nennen, nach der vier Entwicklungsstufen durchlaufen werden. Piaget hat diese Stufen an Altersgrenzen festgemacht, Untersuchungen zeigen aber, dass das Erreichen der nächsten Stufe kontinuierlich vonstatten geht und nicht sprunghaft, wie es Piagets Altersgrenzen vermuten lassen. Hans Aebli und Fritz Kubli entwickelten Piagets Theorie weiter. Demnach erfolgt die geistige Entwicklung in Form einer kontinuierlich wachsenden geistigen Kraft. Je anspruchsvoller ein Experiment, je komplexer der Aufbau, je vielfältiger die erforderlichen Beobachtungen, desto mehr geistige Kraft wird für die Erfassung des Problems an sich gebunden und steht demzufolge für die Deutung nicht mehr zur Verfügung. Die Erfassung von bekannten Aufbauten oder Zusammenhängen erfordert dagegen weniger geistige Kraft. Wird also bei einem Experiment Wert auf die formale Deutung gelegt, sollten alle anderen Parameter, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erfordern, möglichst einfach gehalten werden oder bekannt sein.

### **Schlussfolgerungen**

Aus den dargestellten Forderungen an den Chemieunterricht ergibt sich zunächst ein deutlicher Konflikt: Zum einen sollen grundlegende chemische Prinzipien mit Stoffen aus dem Alltag erarbeitet werden, um dem Aspekt der Allgemeinbildung und der Bildung fürs Leben zu genügen. Zum anderen sind diese Stoffe oftmals der Organischen Chemie zuzuordnen und daher in ihrer Zusammensetzung häufig zu komplex, um sie auf formaler Ebene im Unterricht der Sekundarstufe I zu behandeln. Um diesen Konflikt zu lösen, muss die starre Grenze zwischen Anorganischer und Organischer Chemie im Unterricht aufgebrochen und stattdessen eine themenorientierte „allgemeine Chemie“ unterrichtet werden. So sollten beispielsweise bei der Behandlung der Gase im Chemieanfangsunterricht nicht nur die Luft und Kohlenstoffdioxid Berücksichtigung finden, sondern eben auch die im Alltag relevanten Gase „Feuerzeuggas“ und „Erdgas“, auch wenn sie organischer Natur sind. Dazu muss man aber bereit sein, sich bei der Deutung von Experimenten zunächst auf die Ebene der Wortgleichungen zu beschränken. Dadurch lassen sich erheblich mehr Experimente mit Stoffen aus dem Alltag durchführen und auch deuten. Zudem steht die grundlegende Erkenntnis im Vordergrund und nicht die stöchiometrisch richtig ausgeglichene Reaktionsgleichung. Somit steht den Schülerinnen und Schülern

lern mehr „geistige Kraft“ für die Erfassung der Zusammenhänge zur Verfügung, da diese nicht durch Formalismen überdeckt werden. Die dann bekannten Reaktionen können in einem zweiten Durchgang durch die Thematik in die chemische Zeichensprache übertragen werden. Dies bietet den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler, die bei der formalen Behandlung „aussteigen“ wenigstens die grundlegenden Reaktionsweisen kennen. Zusammenfassend ergeben sich folgende Grundsätze für den Ansatz „Chemie fürs Leben“:

- Die Alltagschemie wird **nicht** als strukturierendes Element des Unterrichts betrachtet, sondern Stoffe aus dem Alltag sind Untersuchungs- und Anschauungsmaterial.
- Wann immer es möglich und sinnvoll ist, sollen „Laborchemikalien“ durch Stoffe aus dem Alltag ersetzt werden.
- In eine „allgemeine“ und thematisch orientierte Chemie im Anfangsunterricht werden auch organische Stoffe mit einbezogen.
- Die Herausarbeitung grundlegender Prinzipien und auch ihre Verknüpfung zu systemhaften Kenntnissen soll zunächst auf phänomenologischer Ebene unter Verwendung von Wortgleichungen erfolgen.
- Ein Übergang auf die formale Behandlung erfolgt erst dann, wenn das grundlegende Prinzip oder im kleinen Bereich die Reaktion bekannt ist.
- Theorie wird nur dann vermittelt, wenn sie gebraucht wird, nur so viel wie nötig und vor allem nur so viel wie verständlich ist.
- Schülerexperimente sollen so oft wie möglich durchgeführt werden, um die Motivation zu steigern, die Behaltensleistung zu erhöhen, experimentelle Fähigkeiten zu schulen und zum aktiven Handeln anzuregen.



## VI. Die Unterrichtseinheit

Die folgende Unterrichtseinheit wurde innerhalb des grundsätzlichen Ansatzes „Chemie fürs Leben“ konzipiert. Einzelne Komplexe können je nach Vorliebe und Intention der jeweiligen Lehrkraft sehr wohl auch untereinander ausgetauscht und anders angeordnet werden. Ein Überblick über die einzelnen Komplexe und die verschiedenen Möglichkeiten der Verknüpfung wird im Anschluss an die Beschreibung des Unterrichtseinstieges gegeben.

Die im Kapitel II aufgeführten Schülervorstellungen und die daraus abgeleiteten Konsequenzen führten bei der Konzeption dazu, dass das Thema „Gase“ in der vorgestellten Unterrichtseinheit einen deutlich größeren Raum einnimmt, als in vielen Fällen für den Anfangsunterricht vorgesehen ist. Dieses ist aus mehreren Gründen gewollt:

- Die Eigenschaften von festen und flüssigen Stoffen sollten schon im Sachkunde- oder NaWi-Unterricht thematisiert worden sein, die der gasförmigen Stoffe außer Luft in der Regel noch nicht.
- Gasförmige Stoffe und ihre Eigenschaften sind sehr alltagsrelevant, einige sind dabei mit Gefahren verbunden, z.B. durch deren Brennbarkeit.
- Gasförmige Stoffe und deren Eigenschaften sind von den Schülerinnen und Schülern nicht so leicht zu verstehen, wie die der flüssigen und festen Stoffe, da sie oft farblos und damit nicht „sichtbar“ sind. Als Untersuchungsobjekte sind sie deshalb vielfach „Neuland“ im Anfangsunterricht.
- Gasförmige Stoffe bieten gute Anknüpfungsmöglichkeiten für die Einführung eines Teilchenmodells bzw. die Reaktivierung dessen.

### 1. Der Unterrichtseinstieg

Der im Folgenden skizzierte Unterrichtseinstieg soll vier Anforderungen genügen. Er soll:

- (1) von Anfang an den Schülerinnen und Schülern die enge Verknüpfung zwischen Lebenswelt und Chemie bewusst machen,
- (2) auch im weiteren Unterricht immer wieder einen Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bieten,
- (3) einige typische Fragestellungen und Aufgaben der Chemie als Naturwissenschaft anhand konkreter Stoffe initiieren und
- (4) eine Unterrichtssituation schaffen, in der Vorkenntnisse und Schülervorstellungen zu folgenden Fragen erfasst werden können:

- In wie weit werden Körper und Stoffe schon sicher unterschieden?
- Welche Stoffe sind den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt?
- Welche Stoffeigenschaften kennen sie bereits?
- Welche Ordnungskriterien wenden die Schülerinnen und Schüler für eine unübersichtliche Anzahl von Stoffen an?
- Sind die Aggregatzustände (mit ihren Merkmalen) bekannt?
- Welche Beispiele kennen die Schülerinnen und Schüler für Feststoffe, Flüssigkeiten und Gase?

Um diese Anforderungen zu erfüllen, kann man den Schülerinnen und Schülern einen Tisch mit Utensilien für eine Party (z.B. wie in Abb. 9) präsentieren. Alternativ könnte auch ein Foto des Tisches als Poster verwendet werden. Der Tisch mit seinen Utensilien sollte am Ende der Stunde fotografiert und das Bild von den Schülerinnen und Schülern in ihren Hefter übernommen werden, so dass es immer wieder für weitere Überlegungen zur Verfügung steht.

Folgende Dinge werden in dieser Konzeption genauer betrachtet und sollten sich daher auf einem solchen Tisch befinden:

- Besteck, Teller und Becher aus verschiedenen Materialien (Kunststoff, Pappe, Stahl, Porzellan, Glas),
- mehrere Gegenstände aus verschiedenen Metallen (z.B. Stahlbesteck, Aluminiumfolie, Teelichtbecher, ein Topf oder eine Pfanne, Getränkedosen aus Aluminium und Weißblech),
- verschiedene Getränke (Mineralwasser, farbige Limonaden),
- Campinggaskocher mit Kartusche,
- durchsichtiges Gasfeuerzeug und evtl. eine Nachfüllkartusche,
- ein Einweggrill mit Holzkohle,
- ein Wassermatze und / oder ein Kohlenstoffdioxid-Feuerlöscher,
- ein Luftballon und evtl. ein Heliumballon,
- Lampenöl und evtl. Speiseöl zum Betreiben von Öllampen,
- Brennspritus zum Warmhalten von Speisen und
- Fleckenwasser.



Abb. 9: Foto von möglichen Partyutensilien zum Einstieg in den Chemieunterricht

Die Schülerinnen und Schüler werden nach der Präsentation der Partyutensilien gefragt, was die Dinge auf dem Tisch ihrer Meinung nach mit Chemie zu tun haben. Zur Hilfestellung kann man auf konkrete Dinge zeigen und Nachfragen dazu stellen, beispielsweise zu Kunststoff- und Metallbesteck, Tellern aus verschiedenen Materialien, Bechern, Getränken, zum Einweg-Grill oder auch zur Aspirin-Tablette. Mögliche Verbindungen zur Chemie lassen sich auch auf bestimmten Verpackungen finden, auf denen chemische Betriebe als Hersteller benannt werden (z.B. Velind Chemie GmbH auf einer Lampenöl-Flasche). Gemeinsam wird so die Bedeutung der Chemie für den Alltag herausgestellt, ebenso wie die Aufgaben der Chemie als Naturwissenschaft. Folgende Punkte sollten am Ende des Gesprächs zusammengefasst werden:

### **Die Chemie beschäftigt sich mit dem**

- Herstellen und Verarbeiten von Stoffen für Gegenstände (z.B. Kunststoff wird zu Bechern, Flaschen, Tüten verarbeitet),
- Untersuchen von Stoffen und ihren Einsatzmöglichkeiten (Lampenöl zum Verbrennen in Öllampen, Fleckenwasser zum Entfernen von Fettflecken oder auch Aspirin gegen Schmerzen)

- Aufbereiten von Stoffen, z.B. zu Nahrungsmitteln und Getränken und der
- Entsorgung oder Wiederverwertung von Stoffen.

Im Anschluss daran werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Dinge auf dem Tisch nach chemischen Gesichtspunkten zu sortieren. Selbstverständlich werden dabei auch Kategorien wie Farbe, essbar oder giftig auftauchen, auf die man eingehen kann, die jedoch schnell zu der Einsicht führen, dass eine solche Einteilung nicht sinnvoll ist.

Die folgende Übersicht (Abb. 10) stellt nur einige Sortierungsmöglichkeiten dar. Die Schülerinnen und Schüler könnten beispielsweise nach der Verwendung, nach dem Material, nach bestimmten Eigenschaften oder auch nach dem Aggregatzustand ordnen.

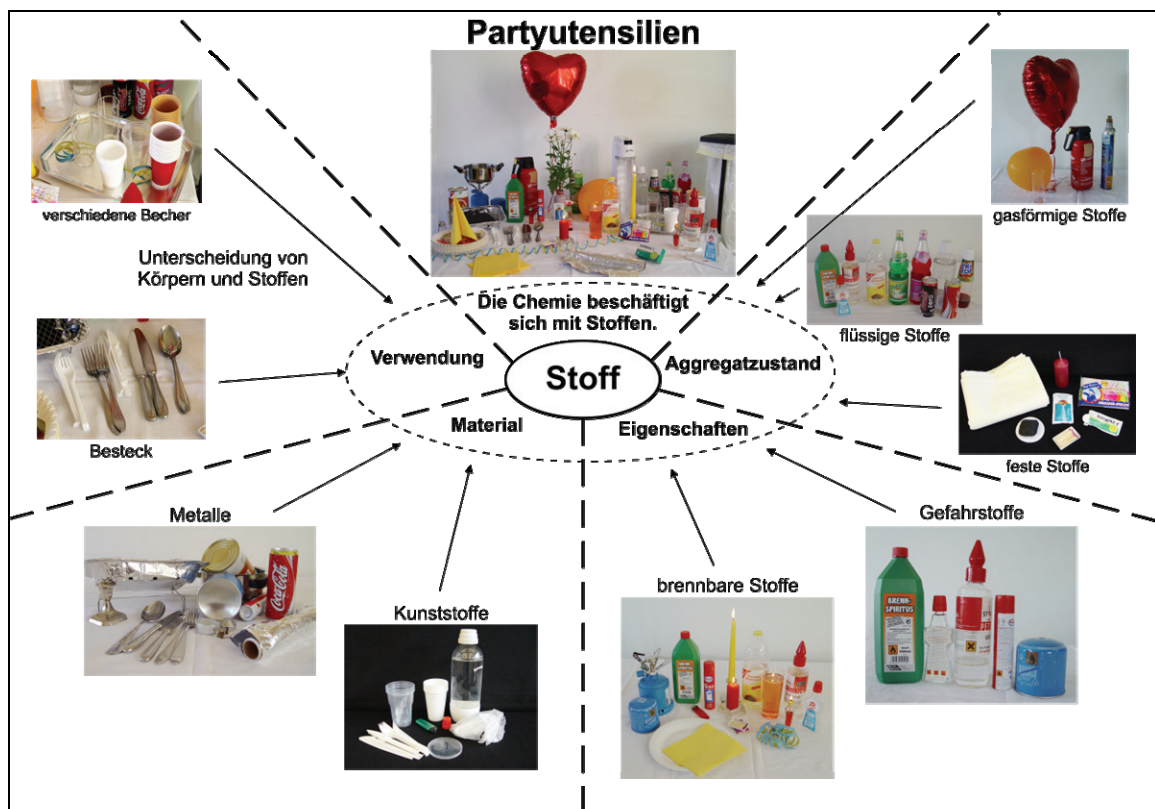


Abb. 10: Übersicht über die Sortierungsmöglichkeiten der Partyutensilien

Im Folgenden sind ausgehend von den gefundenen Ordnungskriterien einige exemplarische Vertiefungsmöglichkeiten und sich dazu ergebende neue oder zu wiederholende Kenntnisse angegeben. Die Reihenfolge der Bearbeitung kann von den Schülervorschlägen und der Intention der Lehrkraft abhängig gemacht werden.

Dabei sind folgende Lernziele zu beachten:

Die Schülerinnen und Schüler sollten

- die Begriffe „Körper“ und „Stoff“ klären / wiederholen,
- verschiedene Stoffe benennen und nach Merkmalen ordnen (Ordnungskriterien finden / wiederholen),
- einige Stoffeigenschaften benennen,
- den Zusammenhang zwischen der Verwendung von Stoffen und deren Stoffeigenschaften erkennen,
- die Stoffe nach ihrem Aggregatzustand ordnen und
- die Merkmale der Aggregatzustände benennen können.

### 1.1 Ordnung nach der Verwendung

Bei der Sortierung nach der Verwendung könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nach Essbesteck, Trinkbechern, Tellern oder auch nach Getränken ordnen. Dieses erste Ordnungskriterium ist eine Sortierung nach der Art des Gegenstands, also nach Körpern. An dieser Stelle kann geklärt werden, dass man Gegenstände in den Naturwissenschaften, v.a. in Physik und Chemie, auch Körper nennt und die Materialien, aus denen diese Gegenstände bestehen, nennt man Stoffe. So ist z.B. Kunststoff eine (sehr allgemeine) Stoffbezeichnung und aus diesem „Stoff“ lassen sich verschiedene Körper formen.

Das Wort „Stoff“ ist den Schülerinnen und Schülern aus dem Alltag schon bekannt. So ist z.B. für das Wort „Plastik“ auch „Kunststoff“ gebräuchlich. Beide Begriffe werden im Alltag synonym benutzt, wobei Kunststoff der fachlich korrekte Begriff ist<sup>1</sup> und Plastik lediglich umgangssprachlich dasselbe meint<sup>2</sup>. Weitere Beispiele wären die Begriffe Klebstoff, Baustoff, Farbstoff, Aromastoff, Zusatzstoff und Brennstoff. Sie alle bezeichnen Stoffe aus dem Alltag, bei denen nicht die Form (der Körper), sondern der Stoff an sich von Bedeutung ist. Da die Schülerinnen und Schüler noch nicht über einen ausgeprägten chemischen Stoffbegriff verfügen, wird dieser hier zunächst sehr allgemein verwendet. Es werden also zunächst auch Stoffgruppenbezeichnungen wie Kunststoff oder Metall und Stoffgemische wie Luft, Kerzenwachs, Lampenöl oder Milch als Stoffbezeichnung zugelassen. Der Stoffbegriff soll sich aus dem Alltagsverständnis der Lernenden heraus entwickeln und in seinem Inhalt und Umfang allmählich ausgebaut und ausgeschärft werden. Zusammenfassend kann fest-

<sup>1</sup> Kunststoffe sind „Materialien, deren wesentliche Bestandteile aus solchen makromolekularen organischen Verbindungen bestehen, die synthetisch oder durch Abwandeln von Naturprodukten entstehen.“

<sup>2</sup> Plastik ist allgemein ein Material, welches bei genügend hoher Temperatur unter Einfluss von Kräften durch plastischen Fluss formgebend verarbeitbar ist.

gehalten werden: Stoffe können verschiedene Formen annehmen und gleiche Gegenstände/Körper können aus verschiedenen Stoffen hergestellt werden. Folgende Punkte könnten wiederholend bzw. vertiefend festgehalten werden:

- Gegenstände in unserer Umgebung werden als „Körper“ bezeichnet.
- Körper lassen sich an der Form erkennen. (Wesentliche Körpereigenschaften sind Form, Volumen und Masse.)
- Die Materialien, aus denen Körper bestehen, nennt man „Stoffe“.
- Gleiche Körper können aus verschiedenen Stoffen bestehen.
- Verschiedene Körper können aus demselben Stoff bestehen, d.h. ein Stoff kann verschiedene Formen annehmen.

### 1.2 Ordnung nach dem Material

Schlagen die Schülerinnen und Schüler eine Ordnung nach dem Material vor, so sollte zunächst der Bedeutungsrahmen dieses Begriffs geklärt werden. Der Begriff „Material“ ist ein Alltagsbegriff und bezeichnet häufig Stoffe im chemischen Sinne. Dieser Begriff kann daher genutzt werden, um eine Verbindung zwischen Alltagssprache und Fachsprache herzustellen. Dabei ist zu beachten, dass der Materialbegriff weniger Stoffe umfasst als der Stoffbegriff. Materialien sind eigentlich nur Werkstoffe, wie Metalle, Kunststoffe, Holz, Textilien, Papier usw. (ausgenommen sind dabei Unterlagen, die zur geistigen Arbeit dienen). „Stoff“ ist demnach ein Oberbegriff und wird daher im Folgenden konsequent verwendet. So kann man bei genauerer Betrachtung einer Gruppe von Körpern zwei Fragen erörtern: Erstens: Warum werden beispielsweise Getränkebecher aus verschiedenen Stoffen hergestellt? Welche Vor- und Nachteile bieten die unterschiedlichen Stoffe? Und zweitens: Woran erkennen die Schülerinnen und Schüler die Stoffe Kunststoff, Pappe, Metall und Glas überhaupt?

Für die Beantwortung der ersten Frage könnten im Zusammenhang mit einer Party folgende Argumente auftauchen:

<b>Getränkebecher</b>	Pappbecher	Kunststoffbecher	Gläser
Vorteile	günstiger Kaufpreis leicht kein Abwasch unzerbrechlich	günstiger Kaufpreis leicht kein Abwasch unzerbrechlich	Mehrweggeschirr kein (wenig) Müll stabil
Nachteile	biegsam, wenig stabil Müllentsorgung Einweggeschirr	Müllentsorgung Einweggeschirr biegsam, wenig stabil	teurer Kaufpreis schwer zerbrechlich Abwasch

Besteck	Plastikbesteck	Metallbesteck
Vorteile	günstig leicht kein Abwasch	Mehrwegbesteck kein Müll stabil
Nachteile	Müllentsorgung Einwegbesteck biegsam, wenig stabil	teuer schwer Abwasch

Man erkennt, dass gewisse Eigenschaften der Stoffe Vorteile bieten, andere dagegen Nachteile mit sich bringen. Bei der Wahl eines Stoffs ist immer ein Kompromiss zwischen den Vor- und Nachteilen in Bezug auf die vorgesehene Verwendung zu schließen. Die Diskussion über den Stoff führt unweigerlich zu den Stoffeigenschaften und damit zu der zweiten Frage. Woran erkennt man die Stoffe Papier, Kunststoff, Metall<sup>3</sup> und Glas? Als erstes werden die Schülerinnen und Schüler Aussagen wie: „Das sieht man doch!“ oder „Man merkt es, wenn man es anfasst.“ treffen. Diese Aussagen müssen im Folgenden präzisiert und überprüft werden. Erkennt man Stoffe wirklich allein am Aussehen? Wie sehen bestimmte Stoffe überhaupt aus? Und was genau erfahren wir, wenn wir ein Gegenstand anfassen? Dabei ist es günstig, dass sich auf dem Tisch mit den Partyutensilien konkrete Anschauungsstücke befinden. „Beim Anfassen“ sollte der Sehsinn mittels einer Augenbinde ausgeschaltet werden. Folgende Merkmale, genauer „Stoffeigenschaften“ könnten benannt werden.

Aussehen	Papier / Pappe	Kunststoff	Metall	Glas
Farbe	meist weiß, auch farbig oder grau	meist weiß, auch farbig	meist silbrig oder golden, auch lackiert	meist farblos, auch farbig
Transparenz (Durchsichtigkeit)	nicht transparent	meist nicht transparent	nicht transparent	transparent
Glanz	matt	matt	glänzend, auch matt	glänzend, auch matt
Oberflächenbeschaffenheit	glatt oder rau	glatt oder rau	meist glatt	meist glatt, auch rau
„Wärmeempfinden“	warm	warm	kalt	kalt
Verformbarkeit	biegsam	spröde, biegsam oder elastisch	biegsam	spröde
Härte	weich	hart oder weich	meist hart	hart

<sup>3</sup> Es ist zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler einige Metalle genauer bezeichnen können, wie z.B. Eisen, Stahl oder auch Aluminium. Die genaue Unterscheidung dieser Metalle wird ihnen nicht immer in der richtigen Weise gelingen, daher sollte man zunächst nur „Metalle“ an sich betrachten.

„Schwere-Empfinden“	sehr leicht	leichter als vergleichbare Gegenstände aus Glas oder Metall	schwer	schwerer als vergleichbare Gegenstände aus Kunststoff
Klang	dumpf	dumpf	hell / hoch	hell / hoch

Die Tabelle zeigt, dass beispielsweise Kunststoffe in einigen Eigenschaften sehr unterschiedliche sein können (siehe Transparenz oder Verformbarkeit). Der Begriff „Kunststoff“ kann demnach nur ein Oberbegriff für eine Reihe von Kunststoffarten sein. Ebenso verhält es sich mit den anderen Stoffgruppenbezeichnungen. Papier, Kunststoff, Metall und Glas sind also immer noch Sammelbegriffe, die weiter differenziert werden können/müssen. Trotzdem erreicht man durch diese Sammelbegriffe bereits eine gewisse Ordnung in die Welt der Stoffe. Die Ordnungskriterien sind dabei die Eigenschaften. In einer Stoffgruppe werden Stoffe mit gemeinsamen, charakteristischen Eigenschaften zusammengefasst. Diese Stoffe können z.B. nicht allein am Aussehen sicher erkannt werden, es müssen mehrere Stoffeigenschaften auf eine Stoffprobe zutreffen, damit man sie eindeutig zuordnen kann. Man kann an diesem Punkt direkt mit der genaueren Betrachtung einer Stoffgruppe, z.B. die der Metalle (siehe Punkt VI.5), fortfahren. Da hier aber nur feste Stoffe thematisiert wurden, können im Folgenden noch weitere mögliche Ordnungskriterien aufgegriffen werden.

### 1.3 Ordnung nach bestimmten Stoffeigenschaften, z.B. der Brennbarkeit

Wurden die Stoffeigenschaften thematisiert, könnten die Schülerinnen und Schüler auch weitere Stoffeigenschaften benennen und die Partyutensilien entsprechend sortieren. Nicht alle Eigenschaften, die die Schülerinnen und Schüler evtl. benennen, ergeben „chemisch sinnvolle“ Untergruppen. So könnte man die Stoffe z.B. nach ihrer Farbe sortieren. Aber welche Farbe haben denn Papier, Lampenöl, Glas und Kunststoff? Von diesen Stoffen sind sowohl farblose als auch farbige Varianten bekannt, so dass man z.B. den Stoff Glas, unabhängig vom konkreten Körper, nicht eindeutig einer Farbe zuordnen kann. Möglich ist z.B. auch eine Ordnung nach Gefahrstoffen oder „Giftigkeit“. Auch hier ergibt sich eine Möglichkeit, direkt mit der Untersuchung von Stoffeigenschaften weiter zu machen (siehe VI.4 bis VI.6). In dem hier vorgestellten Gang wird allerdings vorgeschlagen, zunächst noch die Aggregatzustände zu betrachten, weil sich dann ein guter Weg eröffnet, um das Teilchenmodell einzuführen und die Vorgänge bei den Aggregatzustandsänderungen zu wiederholen. Sollten die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Aggregatzustände als Ordnungskriterium bereits genannt haben, kann man direkt darauf eingehen. Sonst kann man den Zugang auch über die Eigenschaft der „Brennbarkeit“ finden. Auf



dem Tisch befinden sich z.B. viele Stoffe, die zum Verbrennen eingesetzt werden. Ausgehend von diesen kann man die Stoffe auf dem Tisch nach „brennbar“ und „nicht brennbar“ einteilen. Diese Einteilung erfolgt an dieser Stelle selbstverständlich nach den bisherigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Sie wird an entsprechender Stelle später verfeinert bzw. auch korrigiert werden müssen (z.B. wird Eisen hier höchstwahrscheinlich bei „nicht brennbar“ eingeordnet, später jedoch bei „brennbar“). Bei „brennbar“ werden zunächst die offensichtlich brennbaren Stoffe einsortiert, wie Holzkohle, Lampenöl, Wachs, Holz, Feuerzeuggas usw. Aber auch die Stoffe, bei denen die Brennbarkeit aus den Alltagserfahrungen bekannt ist, können dort eingeordnet werden (z.B. Papier, Pappe, Baumwolle). Zu beachten ist dabei, dass sicher nicht alle Stoffe eindeutig eingeordnet werden können, auch diese sollten thematisiert werden, denn gerade sie motivieren dazu, sich mit den einzelnen Stoffen und ihren Eigenschaften genauer zu beschäftigen. Eventuell können solche Unsicherheiten mit kleinen Handversuchen gleich geklärt werden.

<b>Brennbarkeit</b>		
<b>brennbar</b>	<b>nicht brennbar</b>	<b>Unsicherheiten bei der Zuordnung</b>
Holzkohle, Lampenöl, Wachs, Holz, Feuerzeuggas, Speiseöl, Papier, Pappe, Fleckenwasser, Baumwolle	Eisen, Stahl, Aluminium, Wasser, Glas, Porzellan	Kunststoff, Gummi

#### 1.4 Ordnung nach dem Aggregatzustand

Betrachtet man nun die Gruppe der brennbaren Stoffe, so fällt auf, dass sich darunter sowohl feste Stoffe als auch flüssige Stoffe und ein so genanntes „Gas“<sup>4</sup> befinden. Man könnte diese Gruppe also weiter nach dem Aggregatzustand unterteilen. Hat man dieses Ordnungskriterium einmal gefunden, können auch die anderen (nicht brennbaren) Stoffe entsprechend eingeteilt werden. Hierbei erhält die Lehrkraft einen Überblick, ob den Lernenden bereits alle drei Aggregatzustände bekannt sind und welche Beispiele sie bereits kennen.

<sup>4</sup> Auf den Nachfüllkartuschen für Gasfeuerzeuge steht häufig die Bezeichnung „Feuerzeuggas“. Die Zuordnung dieses Stoffes zu einem Aggregatzustand ist dennoch nicht unproblematisch. Welche Probleme sich ergeben können, wird weiter unten kurz erläutert.

Aggregatzustand bei Raumtemperatur (20 °C)			
	fest	flüssig	gasförmig
brennbar	Holzkohle, Wachs, Holz, Papier, Pappe, Baumwolle, Glas, Porzellan, Gummi, Kunststoff	Lampenöl, Speiseöl, Fleckenwasser  Feuerzeuggas?	Feuerzeuggas?
nicht brennbar	Eisen, Stahl, Aluminium	Wasser, Sirup,	Luft, Helium, Kohlenstoffdioxid

An Stoffen, bei denen die Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Meinungen sind und daher nicht eindeutig zugeordnet werden können (z.B. Ketchup,...), können die Merkmale der einzelnen Zustandsformen erarbeitet bzw. wiederholt werden.

Merkmale der Aggregatzustände		
fest	flüssig	gasförmig
Form unveränderlich, d.h. feste Stoffe besitzen eine bestimmte Form, die sie unabhängig vom Gefäß behalten	Form veränderlich, d.h. Flüssigkeiten passen sich der Form des Gefäßes an	Form veränderlich, d.h. Gase passen sich der Form des Gefäßes an
Volumen (fast) unveränderlich, d.h. feste Stoffe lassen sich nicht komprimieren	Volumen (fast) unveränderlich, d.h. Flüssigkeiten lassen sich kaum komprimieren	Volumen veränderlich, d.h. Gase sind komprimierbar bzw. Gase nehmen den gesamten ihnen zur Verfügung stehenden Raum gleichmäßig ein

Bei der Einteilung der Stoffe auf dem Partytisch nach den Aggregatzuständen ergibt sich auch die Frage nach dem Feuerzeuggas bzw. Campinggaz®. Obwohl die Feuerzeuge „**Gas**feuerzeuge“ heißen und mit einer „**Gas**nachfüllkartusche“ aufgefüllt werden, erkennt man in den Feuerzeugen und den Kartuschen dennoch eindeutig eine Flüssigkeit. Wenn man das Feuerzeug jedoch betätigt, ohne es zu entzünden, kann man ein Gas ausströmen hören. Einige Schülerinnen und Schüler kennen in diesem Zusammenhang vielleicht auch den Begriff „Flüssiggas“. Ist diese Bezeichnung nicht ein Widerspruch in sich? Besitzt der Stoff bei Raumtemperatur zwei Aggregatzustände? Solche oder ähnliche Fragen können von den Schülerinnen und Schülern gestellt werden, wenn man sie auf das Problem aufmerksam macht. Dadurch ergibt sich eine gute Möglichkeit, auf den Übergang zwischen den Aggregatzuständen und auf die Deutung in der Teilchenvorstellung einzugehen.

Vorher soll jedoch ein Überblick über den weiteren Aufbau der Unterrichtseinheit und verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten gegeben werden.

## 2. Überblick über die Möglichkeiten des weiteren Unterrichtsverlaufs

Das nachfolgende Schema (Abb. 11) gibt einen groben Überblick über die Möglichkeiten des weiteren Unterrichtsverlaufs. Ausgehend von den vorgestellten Ordnungskriterien kann man unterschiedliche Wege einschlagen.

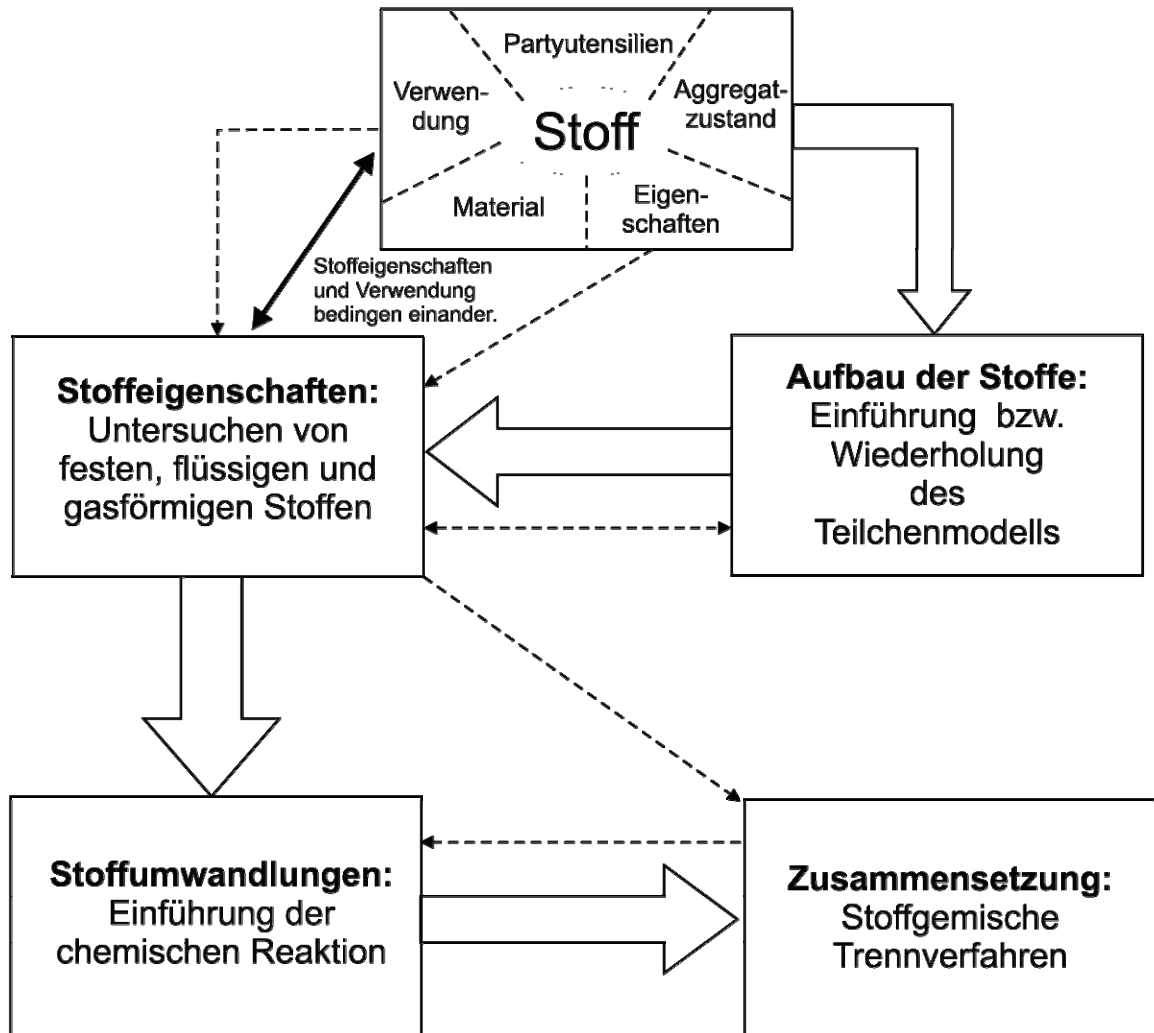


Abb. 11: Übersicht über die Möglichkeiten des Unterrichtsverlaufs

Zunächst wird der mit Blockpfeilen dargestellte Weg erläutert, da diesem in der hier vorgestellten Konzeption gefolgt wird. Ausgehend von der Sortierung nach dem Aggregatzustand werden diese sowie die Aggregatzustandsänderungen an zwei Beispielen genauer behandelt. Dabei erfolgt dann auch die Einführung des einfachen Teilchenmodells, welches zur Erläuterung der Zustände dient. Im Anschluss daran wird einer der betrachteten Stoffe auf seine Eigenschaften untersucht. Es folgt die Untersuchung weiterer gasförmiger, fester und flüssiger Stoffe, die sich auch auf dem Tisch mit den Partyutensilien befinden. Die Eigenschaften der Stoffe werden dabei immer auch mit Blick auf die Verwendung betrachtet. Nachdem etliche Stoffe auf ihre charakteristischen Eigenschaften

untersucht worden sind, kann die chemische Reaktion mit den Merkmalen der Stoff- und Energieumwandlung eingeführt werden. Erst dann werden in dieser Konzeption Stoffgemische und Trennverfahren betrachtet, da sich in diesem Abschnitt viele der vorher erworbenen Kenntnisse anwenden und vertiefen lassen.

Je nachdem, wie der Unterrichtseinstieg mit den geforderten Sortierungsmöglichkeiten von den Schülerinnen und Schülern bewältigt wird, kann man die Themenkomplexe auch in einer anderen Abfolge unterrichten. Sollten z.B. die Aggregatzustände den Schülerinnen und Schülern sehr vertraut sein, kann man alternativ von der Ordnung nach der Verwendung oder auch nach bestimmten Eigenschaften gleich auf die Eigenschaftsuntersuchungen eingehen. Dabei sollte dann nur kurz an entsprechenden Stellen auf Aggregatzustandsänderungen eingegangen werden. Es ist jedoch zu überprüfen, inwiefern das einfache Teilchenmodell bekannt ist und angemessen von den Schülerinnen und Schülern angewendet wird. Nach der Untersuchung der Stoffeigenschaften können sich grundsätzlich zwei Themenkomplexe anschließen. Zum einen kann, wie oben bereits beschrieben, die chemische Reaktion eingeführt werden, da die Schülerinnen und Schüler nun alle Voraussetzungen mitbringen, um Stoffumwandlungen u.a. am Entstehen neuer Stoffe mit anderen Eigenschaften zu erkennen. Klassisch folgt den Eigenschaftsuntersuchungen aber das Themengebiet „Stoffgemische und Trennverfahren“. Auch diese Vorgehensweise hat seine Berechtigung, da die Schülerinnen und Schüler so die Erhaltung der Stoffe mit ihren charakteristischen Eigenschaften beim mechanischen Mischen erkennen und anschließend die Stoffumwandlung davon abgrenzen können.

### **3. Aggregatzustände und das Teilchenmodell**

Die Frage, ob das Feuerzeug- bzw. Campinggas bei Raumtemperatur nun gasförmig oder flüssig ist, initiiert die Beschäftigung mit den Aggregatzustandsänderungen und die Einführung bzw. Wiederholung des einfachen Teilchenmodells. In dem folgenden Kapitel stehen folgende Lernziele im Vordergrund:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- den Aufbau und die Funktionsweise von Gasfeuerzeugen untersuchen,
- den Umgang mit einem Kartuschenbrenner einüben,
- die Aggregatzustandsänderungen und deren Bedingungen (Temperatur und Druck) wiederholen bzw. erarbeiten,
- das einfache Teilchenmodell zur Deutung der Aggregatzustände kennen lernen bzw. wiederholen und anwenden,

- den Schmelz- und Siedepunkt von Wasser bestimmen,
- das Sieden und Kondensieren von Wasser bzw. Wasserdampf beobachten,
- erkennen, dass Wasserdampf Luft verdrängen kann,
- die Aggregatzustandsänderung von fest zu gasförmig (Sublimation und Resublimation) kennen lernen und
- die Resublimation von Wasserdampf beobachten.

### 3.1 Aggregatzustandsänderungen beim Feuerzeuggas

Um etwas über den Stoff im Feuerzeug bzw. im Kartuschenbrenner heraus zu finden, sollte man sich zunächst mit dem Aufbau und der Funktionsweise der beiden Geräte beschäftigen.

#### Versuch 1: Aufbau und Funktionsweise eines Gasfeuerzeuges

Dieser Versuch wird für ein Feuerzeug mit Feuerstein beschrieben. Ein Feuerzeug mit Piezo-Zünder kann analog beschrieben werden, **dieses darf jedoch nicht neben das Ohr gehalten werden, da beim Betätigen des Druckknopfes nicht gewährleistet ist, dass *kein* Funke erzeugt wird und somit das Gas entzündet.**

Geräte: ein mindestens halb leeres transparentes Gas-Feuerzeug, wasserfester Stift, Overhead-Projektor, weißer Hintergrund

Durchführung:

a) Der Aufbau des Feuerzeuges sowie die Vorgehensweise beim Entzünden werden beschrieben. Anschließend entzündet man es und stellt mit Hilfe des kleinen Stellstifts an der Seite des Feuerzeuges eine 1 cm hohe Flamme ein. Nach dem Löschen der Flamme wird es neben das Ohr gehalten und nur der Druckknopf betätigt, ohne das Rad zu bewegen! Mit Hilfe des Overhead-Projektors erzeugt man einen Lichtkegel gegen eine weiße Wand. Nun betätigt man das Feuerzeug in einem Abstand von ca. 10 cm zur Wand im Lichtkegel und betrachtet den Schatten. Evtl. ist der Abstand zur Wand zu variieren. Dann wird das Feuerzeug entzündet und ebenfalls das Schattenbild betrachtet.

b) Die Flüssigkeit wird so in dem Feuerzeug verteilt, dass sie sich vollständig in der Kammer ohne Kunststoffstab befindet und der Flüssigkeitsstand mit einem wasserfesten Stift markiert. Jetzt wird das Feuerzeug entzündet und etwa eine Minute lang brennen gelassen. Dabei ist darauf zu achten, dass kein direkter Kontakt zu einem Metallteil des Feuerzeuges besteht, da diese bei längerem Betrieb sehr heiß werden können. Anschließend wird der Druckknopf unter einem Abzug noch mindestens weitere fünf Minuten (ohne Flamme) betätigt (bei

langer Brenndauer würden Teile des Feuerzeugkopfes schmelzen, dadurch wird das Feuerzeug zerstört).

Beobachtung:

Zu a) Man erkennt im Feuerzeug zwei Kammern, die mit einer Flüssigkeit gefüllt sind. In eine der beiden Kammern ragt ein Kunststoffstab oder -rohr in die Flüssigkeit hinein bis fast auf den Boden des Feuerzeuges. Der Stab führt zu einer kleinen Düse am Kopf des Feuerzeuges. Neben der Düse befinden sich ein Rad und daneben ein Druckknopf. Betätigt man das Rad und drückt gleich darauf auf den Knopf, brennt am Feuerzeug eine Flamme. Die Größe der Flamme ist durch einen kleinen Stellstift einstellbar. Betätigt man nur den Druckknopf, entsteht keine Flamme. Hält man das Feuerzeug neben das Ohr und betätigt den Druckknopf, so hört man ein Rauschen oder Strömen. Außerdem ist ein „Gasgeruch“ wahrnehmbar.

Im Lichtkegel erkennt man an der Wand einen dünnen hellen „Strahl“, der aus der Gasdüse des Feuerzeuges austritt (siehe Abb. 12).

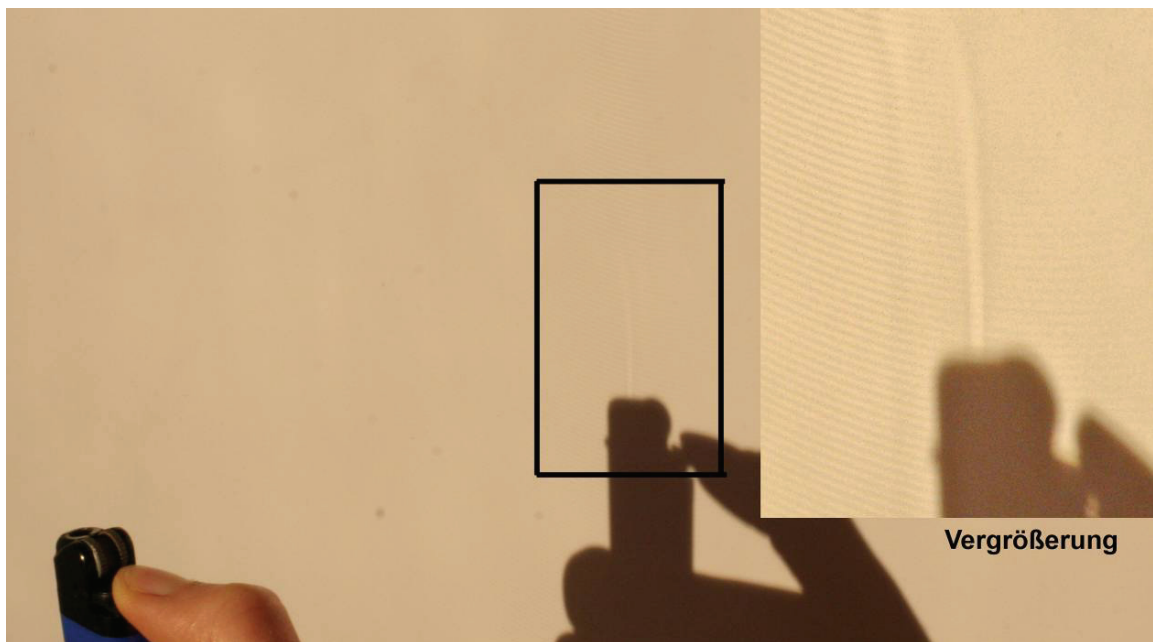


Abb. 12: „Gasschlieren“ aus einem Feuerzeug im Lichtkegel

Entzündet man das Feuerzeug, so ist die Form der Flamme als aufsteigende „Schlieren“ an der Wand zu sehen. In der Mitte der Flamme erkennt man zusätzlich den dünnen hellen Strahl des austretenden Gases. Dieser ist nicht zu sehen, wenn man die Flamme direkt anschaut (siehe Abb. 13).

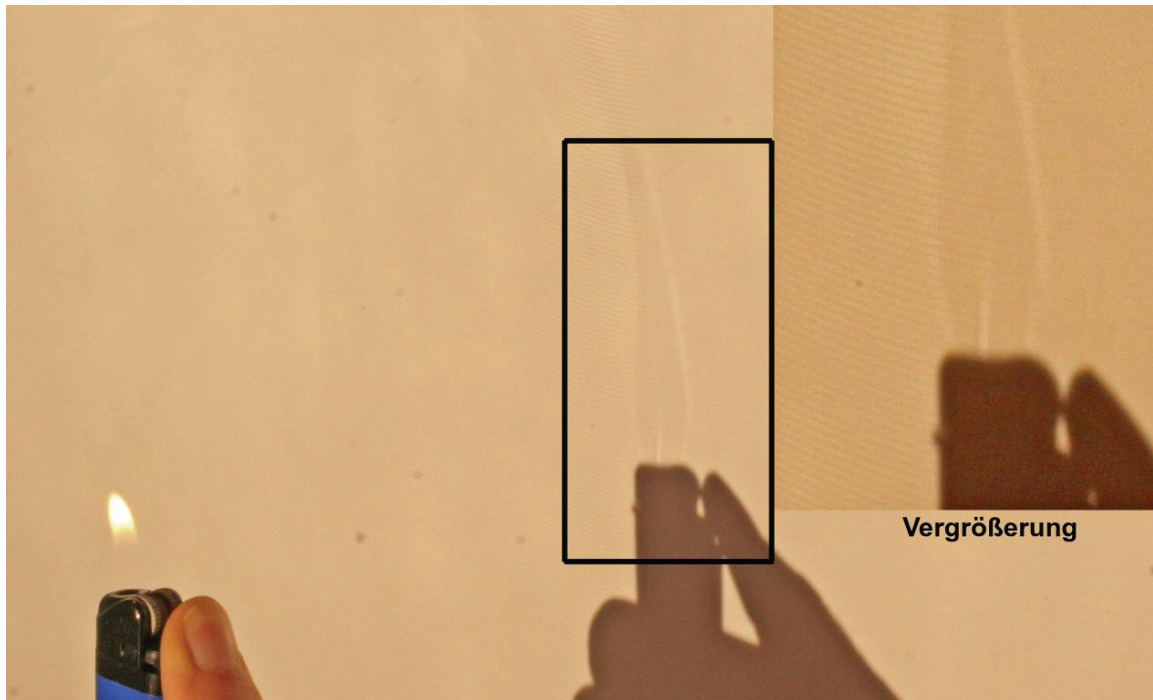


Abb. 13: entzündetes Feuerzeug im Lichtkegel

Zu b) Das Feuerzeug lässt sich auch entzünden, wenn der Stab nicht in die Flüssigkeit ragt. Es kann sogar über eine längere Zeit betrieben werden. Nach fünf Minuten ist eine geringe, aber deutlich sichtbare Abnahme des Flüssigkeitsstandes zu verzeichnen.

Auswertung:

Zu a) Aus dem Feuerzeug entweicht ein farbloses Gas, welches einen typischen Geruch aufweist. Das Gas wird mit einem Funken, der durch das Reibrad erzeugt wird, entzündet. Die Flamme am Feuerzeug ist das brennende Gas.

Zu b) Das Feuerzeug lässt sich sowohl entzünden, wenn der Stab in die Flüssigkeit ragt als auch, wenn er nur in den „Gasraum“ ragt. Bei längerem Betrieb nimmt der Flüssigkeitsstand ab. Man kann also schlussfolgern, dass aus der Flüssigkeit das ausströmende Gas entsteht, welches dann entzündet wird. Der Kunststoffstab scheint für die Funktionsweise des Feuerzeuges nicht notwendig zu sein.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler sollen bei der genauen Betrachtung des Feuerzeuges dessen Funktionsweise untersuchen und erkennen, dass das ausströmende Gas aus der Flüssigkeit gebildet wird.

---

Fachlicher Hinweis: Im Feuerzeug befindet sich tatsächlich nur ein poröser Kunststoffstab und kein Rohr, wie man vielleicht vermuten könnte. Der Stab wirkt wie ein Docht, der durch seine Kapillarität schneller Flüssigkeit verdamp-

fen lässt. Das Gasfeuerzeug würde auch ohne diesen Stab funktionieren, da durch das Betätigen des Druckknopfes ein Druckausgleich mit der Umgebung angestrebt wird und so Gas ausströmt. Der Druck in dem Feuerzeug nimmt dadurch ab. Verschließt man das Gasventil wieder, wird so lange Gas gebildet, bis der Dampfdruck wieder erreicht ist. Ein wichtiger Aspekt zum Nutzen dieses Stabes ist die Sicherheit. Bei Kartuschenbrennern kann man besonders bei vollen Kartuschen durch leichte Schräglage des Brenners ein „Spucken“ der Flamme erzeugen. Hierbei läuft das flüssige Propan-Butan-Gemisch aus und erzeugt eine rußende Stichflamme. Der Stab im Feuerzeug verhindert ein Austreten von Flüssigkeit, er sorgt für ein beständiges Verdampfen, so dass nur Gas aus dem Ventil austritt.

Neben der Funktionsweise des Gasfeuerzeuges soll auch der Umgang mit dem Kartuschenbrenner eingeübt werden. Dazu kann man den Aufbau des Brenners analog zu dem Gasfeuerzeug betrachten und vergleichen. Die folgende Abbildung (Abb. 14) vergleicht den Aufbau eines Kartuschenbrenners mit dem eines Gasfeuerzeuges.

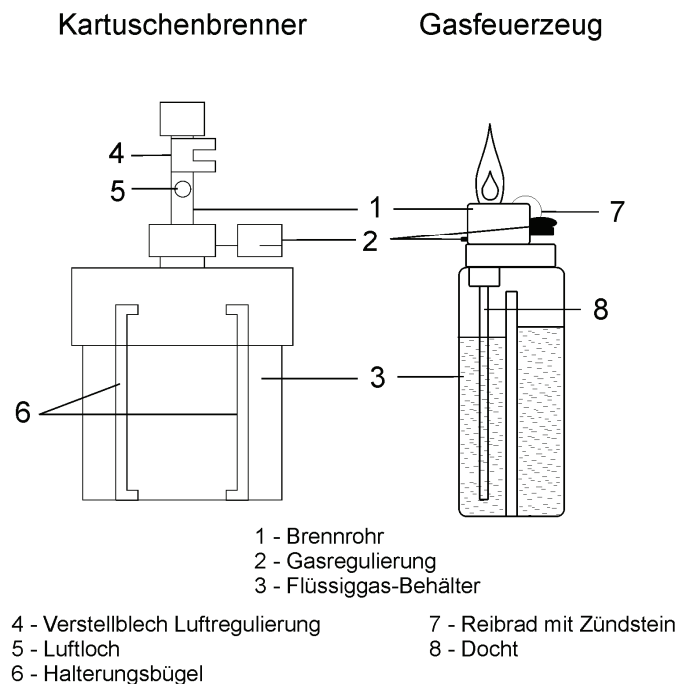


Abb. 14: Aufbau eines Kartuschenbrenners und eines Gasfeuerzeuges

**Versuch 2a: Anzünden, Regulieren und Löschen des Kartuschenbrenners**

Sicherheit: Schutzbrille tragen und lange Haare zusammen binden!

Geräte: Schutzbrille, Brenner, Feuerzeug oder Streichhölzer



Durchführung:

*Anzünden:* Zunächst wird überprüft, ob das Luftloch am Brenner geschlossen ist. Dann wird der Gasregler am Brenner leicht geöffnet und das ausströmende Gas entzündet. Nun kann die Gaszufuhr langsam weiter geöffnet werden, bis die gewünschte Flammenhöhe erreicht ist.

*Einstellen einer nicht leuchtenden und einer rauschenden Flamme:* Ist der Brenner entzündet und die Flammenhöhe eingestellt, kann die Luftzufuhr leicht geöffnet werden, indem man das Verstellblech verschiebt. Öffnet man die Luftzufuhr ganz, so entsteht eine rauschende Flamme.

*Regulieren der Flamme:* Soll die Flammenhöhe vergrößert werden, verstärkt man erst die Gas- und dann die Luftzufuhr. Bei der Einstellung einer kleineren Flamme, wird erst die Luftzufuhr verringert und dann die Gaszufuhr.

**Vorsicht!** Ist die Luftzufuhr zu groß und die Gaszufuhr zu gering, kann die Flamme „zurückschlagen“. Dann brennt die Flamme im Inneren des Brennerrohres weiter, dadurch wird dieses sehr heiß. In diesem Fall muss die Gaszufuhr sofort geschlossen werden. Erst abkühlen lassen, bevor der Brenner erneut entzündet wird.

*Löschen:* Luftzufuhr verschließen und danach den Gasregler schließen.

Beobachtung: Beim Anzünden ist erst eine kleine gelb-leuchtende, zum Teil stark rußende Flamme zu sehen, die durch weiteres Öffnen der Gaszufuhr vergrößert werden kann. Durch Öffnen der Luftzufuhr entfärbt sich die Flamme, sie brennt blass-blau, fast farblos und nicht mehr rußend. Wird die Luftzufuhr weiter verstärkt, beginnt die Flamme zu rauschen und es sind je nach Brenneraufsatz ein heller, blauer Innenkegel oder viele kleine blaue Spitzen erkennbar.

Auswertung: Durch Regulierung der Gas- und Luftzufuhr können verschiedene Flammen eingestellt werden. Ist die Luftzufuhr geschlossen, entsteht eine leuchtende Flamme, bei geöffneter Luftzufuhr kommt es zu einer nicht leuchtenden oder sogar rauschenden Flamme. Die Flamme ist auch beim Brenner das brennende Gas.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum Kennenlernen des Brenners sowie seiner Bedienung. Außerdem sollte den Schülerinnen und Schüler demonstriert werden, dass sich im Innern der Kartusche eine Flüssigkeit befindet, wie man leicht an einem „Plätschern“ im Innern hören kann, obwohl aus dem Brennerrohr wieder ein Gas austritt.

Wie beim Feuerzeug lässt sich auch beim Kartuschenbrenner das ausströmende Gas sogar visualisieren, indem der Brenner im Lichtkegel gegen einen weißen Hintergrund betrachtet wird.

### Versuch 2b: Sichtbarmachen des ausströmenden Gases

Geräte: Kartuschenbrenner, Lampe, weißer Hintergrund, Holzspan

Durchführung: Mit Hilfe der Lampe erzeugt man einen Lichtkegel gegen einen weißen Hintergrund. Nun öffnet man bei geschlossenem Luftloch die Gaszufuhr des Kartuschenbrenners in einem Abstand von ca. 10 cm zur Wand im Lichtkegel und betrachtet den „Schatten“. Evtl. ist der Abstand zur Wand zu variieren. Dann nähert man sich mit einem brennenden Holzspan von schräg unten der Gasaustrittsöffnung am Brenner.

Beobachtung: Im Lichtkegel erkennt man an der Wand „Schlieren“, die aus der Gasaustrittsöffnung austreten und sich nach unten bewegen (ähnlich wie ein überlaufendes Glas mit Wasser) - siehe Abb. 15. Nähert man sich mit dem brennenden Holzspan, so entsteht noch unterhalb der Brenneröffnung zunächst ein kleiner Feuerball, bevor der Brenner wie gewohnt brennt.

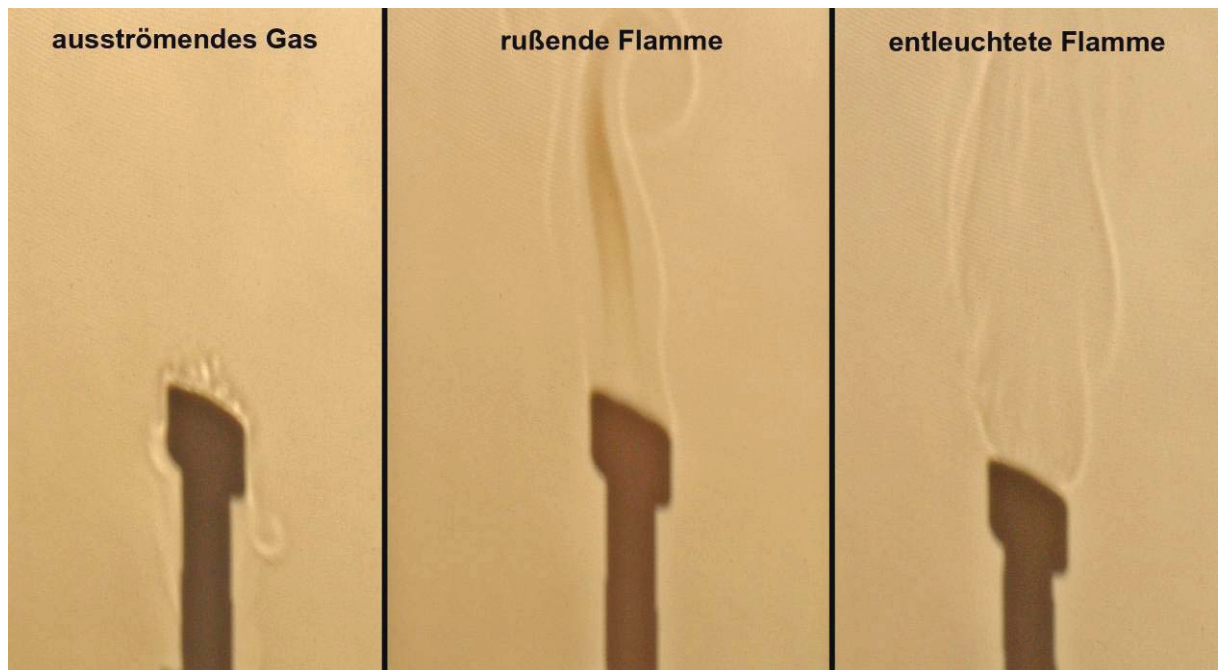


Abb. 15: „Gasschlieren“ eines Kartuschenbrenners im Lichtkegel

Auswertung: Im Lichtkegel kann man das austretende Gas durch sich bewegende „Schlieren“ an der Wand sehen. Das Gas „fällt“ dabei nach unten. Dadurch ergibt sich eine Gefahrenquelle, wenn man z.B. die Gaszufuhr am Brenner nicht richtig schließt und sich auf dem Tisch brennende Gegenstände wie Teelichter o.ä. befinden.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler können in diesem Versuch das ausströmende Gas nicht nur hören, sondern auch „sehen“. Außerdem lernen sie, dass die Gaszufuhr am Brenner immer sorgsam zu schließen ist. Später kann dieser Versuch als Motivation zur Bestimmung der Dichte des Campinggases dienen.

---

Fachlicher Hinweis: Gase können im Licht keinen Schatten werfen, daher dürfen auch die „Schlieren“ nicht als Schatten bezeichnet werden. Sie kommen durch die Dichteunterschiede von Luft und Gas, die damit verbundene Brechung des Lichts und daraus resultierende Interferenz-Erscheinungen zustande. Die Schülerinnen und Schüler kennen das möglicherweise vom „Flimmern“ über heißem Asphalt oder auch über einer Kerzenflamme.

---

Es wurden nun das Gasfeuerzeug und der Kartuschenbrenner in ihrer Funktionsweise untersucht. Jetzt soll das „Feuerzeuggas“ bzw. „Campinggas“ genauer betrachtet werden. An dieser Stelle kann man den Schülerinnen und Schülern die Information geben, dass sich im Feuerzeug und im Kartuschenbrenner (fast) derselbe Stoff<sup>5</sup> befindet. Dieser Stoff hat aus dem Alltag her mehrere Bezeichnungen, die je nach Einsatzort anders sind: bei Feuerzeugen wird er „Feuerzeuggas“ oder auch „Butangas“ genannt, bei Kartuschenbrennern „Campinggaz®“, bei Gasherden „Propangas“ oder „Flüssiggas“ und an Tankstellen „Autogas“ oder „LPG-Gas“ (low-pressure-gas). All diese Namen bezeichnen annähernd dasselbe Gas(gemisch). Um die Nähe zum Alltag und zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu wahren, sollten zu diesem Zeitpunkt im Chemieunterricht auch weiter die den Schülerinnen und Schüler gebräuchlichen Begriffe verwendet und auf eine Vereinheitlichung verzichtet werden. Dennoch sollte man immer wieder darauf hinweisen, dass es für den (fast) gleichen Stoff viele Bezeichnungen gibt.

Da eine eindeutige Zuordnung des „Flüssiggases“ zu einem Aggregatzustand noch nicht erfolgt ist, soll nun versucht werden, die Flüssigkeit aus einer Kartusche heraus zu bekommen. Das „Ausgießen“ gelingt, wenn man das Brennerrohr vom Brenneraufsatz eines Kartuschenbrenners entfernt und durch einen Schlauch ersetzt.

### **Versuch 3: „Ausgießen“ des verflüssigten Campinggases**

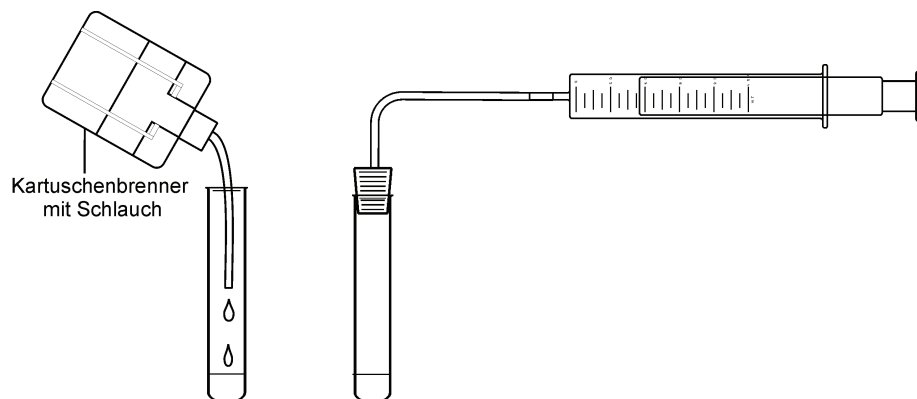
Sicherheit: Das Umgießen des Campinggases darf nur von der Lehrkraft durchgeführt werden. Die Reagenzgläser sollten umstoßsicher in einem Stativ gehalten werden.

---

<sup>5</sup> Der Stoffbegriff ist an dieser Stelle für die Schülerinnen und Schüler noch nicht sehr scharf umrissen, daher wird er hier auch für die annähernd gleichen Gasgemische in Feuerzeugen und Kartuschenbrennern verwendet. Eine Betrachtung der Zusammensetzung würde hier nur verwirren.

**Geräte:** Reagenzglas, passender Stopfen mit Gasableitungsrohr, Kartuschenbrenner, bei dem das Brennrrohr durch einen Schlauch ersetzt wurde, 100-mL-Kolbenprober, Schlauchstücke

**Durchführung:** Durch Gießen und Schütteln (dauert ein wenig) wird etwa 1 mL Campinggas in das Reagenzglas überführt, dieses schnell mit dem durchbohrten Stopfen verschlossen und mit dem Kolbenprober verbunden. Um die Aggregatzustandsänderung zu beschleunigen, kann das Reagenzglas auch kurz geschüttelt werden. Nachdem der Kolbenprober gefüllt ist, wird der Hahn geschlossen und der Stopfen vom Reagenzglas entfernt. Nun entzündet man das Gas an der Reagenzglasöffnung mit einem brennenden Holzspan. Dann kann das Reagenzglas kurz geschüttelt bzw. mit der Hand erwärmt werden.



**Beobachtung:** Im Reagenzglas kann durch längeres Gießen eine farblose Flüssigkeit aufgefangen werden. Schließt man das Reagenzglas an einen Kolbenprober an, so ist eine schnelle Volumenzunahme zu beobachten. Die Volumenzunahme kann durch Schütteln beschleunigt werden. Aus der aufgefangenen Flüssigkeit entstehen mehr als 100 mL Gas.

Das entstehende Gas kann an der Reagenzglasmündung entzündet werden. Beim Schütteln oder Erwärmen mit der Hand wird die Flamme deutlich größer. Hört man mit dem Schütteln auf oder entfernt man die Hand, wird die Flamme wieder deutlich kleiner.

**Auswertung:** Die aufgefangene Flüssigkeit verdampft bei Raumtemperatur relativ schnell. Das Verdampfen kann durch Schütteln aufgrund der damit verbundenen Oberflächenvergrößerung beschleunigt werden. Bei der Aggregatzustandsänderung von flüssig zu gasförmig nimmt das Volumen des Campinggases stark zu (hier um mehr als das 100fache!). Der gasförmige Stoff lässt sich an der Reagenzglasmündung entzünden. Auch hier ist die Flamme das brennende Gas. Durch Erwärmen mit der Hand oder durch Schütteln wird das Verdampfen beschleunigt, wodurch in der gleichen Zeiteinheit mehr Gas entsteht und die Flamme somit größer wird.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler können hier die Aggregatzustandsänderung von flüssig zu gasförmig direkt beobachten. Damit kann eine Wiederholung der Aggregatzustandsänderungen und auch der Bedingungen, die die Änderungen hervorrufen, motiviert werden. Außerdem soll auch das Erstaunen über die große Volumenzunahme vermittelt werden. Dieses soll zu der Vorstellung des Aufbaus der Materie aus kleinsten Teilchen hinführen, sofern ein entsprechendes Modell nicht bereits bekannt ist.

Spätestens an dieser Stelle müssen nun die Aggregatzustandsänderungen, die sowohl aus dem Sachkundeunterricht in der Grundschule als auch aus dem Physikunterricht bekannt sein sollten, wiederholt werden.

Stoffe können in Abhängigkeit von der Temperatur (und dem Druck) in unterschiedlichen Aggregatzuständen vorliegen. Die folgende Graphik (Abb. 16) veranschaulicht noch einmal die Aggregatzustandsänderungen und benennt die dazugehörigen Begriffe.

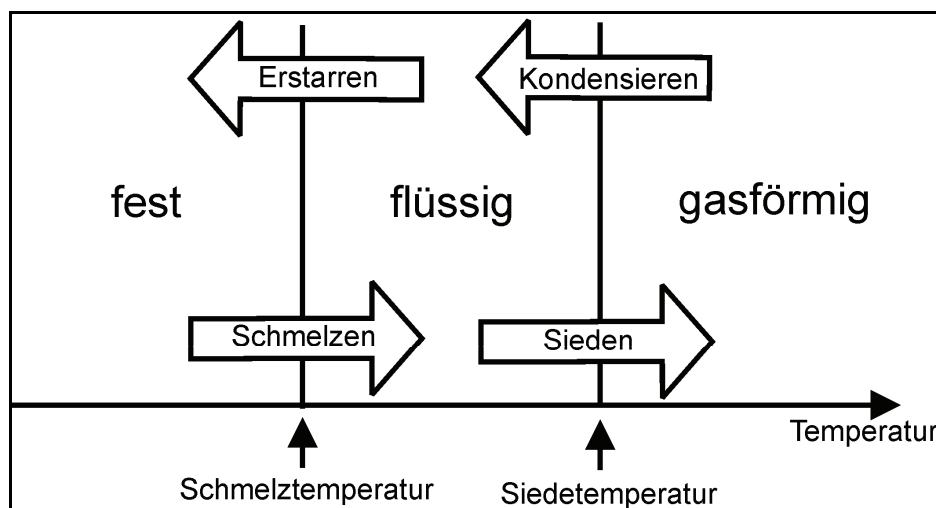


Abb. 16: Bezeichnung der Prozesse bei den Aggregatzustandsänderungen

Der Übergang vom flüssigen in den gasförmigen Zustand erfolgt, wenn die Siedetemperatur (bei einem bestimmten Druck) erreicht ist. Da Campinggas unter „normalen“ Bedingungen, wie sie beispielsweise im Chemieraum herrschen, offensichtlich gasförmig ist, ergeben sich an dieser Stelle zwei Fragen:

- 1) Welches ist die Siedetemperatur von Campinggas?
- 2) Warum ist Campinggas in der Kartusche trotzdem flüssig, obwohl die Kartusche schon lange im Chemieraum steht und damit die gleiche Temperatur wie ihre Umgebung hat?

Zu 1): Da es sich bei Feuerzeuggas genau genommen um ein Gasgemisch handelt, wird es bei diesem nur einen Siedebereich geben, der jedoch zwischen den Siedepunkten der einzelnen Komponenten liegt. Propan siedet bei einer

Temperatur von  $-42\text{ °C}$  und n-Butan bei  $-0,5\text{ °C}$ , beide Stoffe sind also unter Normaldruck bei Zimmertemperatur ( $20\text{ °C}$ ) gasförmig. Die genaue Zusammensetzung ist für die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle nicht von Bedeutung, man kann ihnen jedoch bekannt geben, dass Feuerzeuggas unter Normalbedingungen bei einer Temperatur unterhalb von  $0\text{ °C}$  siedet.

Zu 2): Die Schülerinnen und Schüler können die Vermutung äußern, dass das Gas in der Kartusche „unter Druck“ steht. Ob der Druck einen Einfluss auf den Aggregatzustand hat, kann mit dem folgenden Versuch herausgefunden werden.

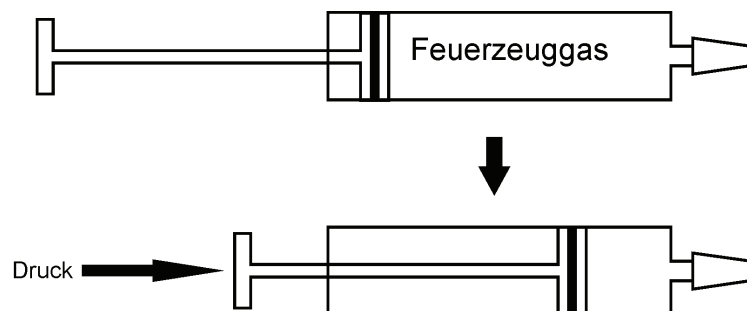
#### Versuch 4: Verflüssigen des Feuerzeuggases durch Druck

[nach 34]

Geräte: 20-mL-Einwegspritze mit Luer-Ansatz (gut dichtend, mit Gummiring im Stempel), passender Verschluss (z.B. ein 3-Wege-Hahn oder eine Kanüle mit einem Stopfen auf der Spitze)

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Durchführung: Die Spritze wird – nach einmaligem Spülen – mit gut 20 mL Feuerzeuggas gefüllt und verschlossen. Nun wird das Gas bei möglichst gleichmäßigem Druck auf unter 5 mL komprimiert. Dabei ist darauf zu achten, dass der Stempel gerade in die Spritze gedrückt wird und nicht verkantet. **Es besteht Bruchgefahr!**



Beobachtung: Das Gas lässt sich problemlos auf die Hälfte zusammendrücken. Bei weiterer Komprimierung erscheinen an den Innenwänden der Spritze kleine Flüssigkeitstropfen, die immer größer werden und schließlich einen geschlossenen Flüssigkeitsfilm bilden. Lässt man den Stempel los, so bewegt er sich schnell wieder nach außen. Nach kurzer Zeit hat er wieder die ursprüngliche Lage erreicht, nun sind keine Flüssigkeitstropfen mehr zu sehen. Der Vorgang lässt sich mehrmals wiederholen.

Auswertung: Das Feuerzeuggas lässt sich durch Druck wieder verflüssigen. Lässt der Druck nach, wird es wieder gasförmig und das Volumen nimmt zu.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt, dass nicht nur die Temperatur sondern auch der Druck für den Aggregatzustand eines Stoffes entscheidend ist. Außerdem demonstriert er, dass die Aggregatzustandsänderung von flüssig zu gasförmig auch wieder umkehrbar ist (siehe Fehlvorstellung II.2(10)).

Damit der Versuch auch zuverlässig funktioniert, sollte jede neue Feuerzeuggas-Nachfülldose vorher ausprobiert werden.

Fachlicher Hinweis: Die Zusammensetzung von verschiedenen Feuerzeuggasen ist zumindest von den quantitativen Anteilen her unterschiedlich und kann auch innerhalb einer Produktionsfirma variieren. Das nachfolgende Gaschromatogramm (Abb. 17) zeigt die Zusammensetzung von vier Feuerzeuggasen verschiedener Hersteller. Das Chromatogramm wurde mit dem AK LowCost GC 04 von Franz Kappenberg aufgenommen [nach 35].

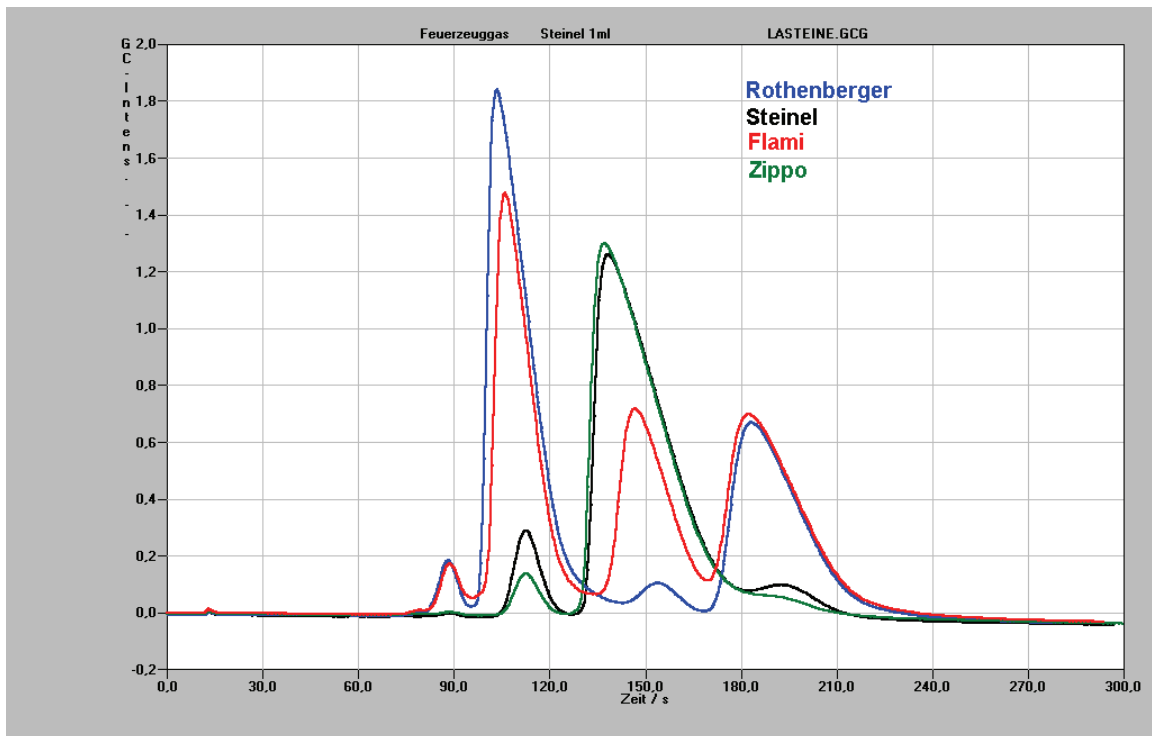


Abb. 17: Gaschromatogramm von vier Feuerzeuggasen

Der erste Peak bei einer Retentionszeit von etwa 90 s wurde durch Ethanol verursacht. Beim zweiten Peak (Retentionszeit bei ca. 110 s) handelt es sich um Propan. Es folgen die Peaks für iso-Butan (140-150 s) und n-Butan bei etwa 180 s. Man erkennt, dass das Feuerzeuggas der Firma Rothenberger einen besonders hohen Anteil an Propan enthält, während der Hauptbestandteil des Zippo-Gases iso-Butan ist. Für den Versuch 4 ist ein Gas mit hohem iso-Butan-Anteil zu empfehlen.

Nachdem nun die Aggregatzustände und deren Bedingungen und Übergänge wiederholt bzw. vertieft wurden, kann man den großen Volumenunterschied zwischen der Flüssigkeit und dem Gas nutzen, um das einfache Teilchenmodell einzuführen bzw. sofern es im Physikunterricht schon behandelt worden ist, zu wiederholen. Wie ist es möglich, dass aus 1 mL Flüssigkeit mehr als 100 mL Gas entstehen? Wie kann man erklären, dass sich das Gas auf weniger als die Hälfte des eigentlichen Volumens zusammendrücken lässt und es dabei trotzdem gasförmig bleibt? Wie im Punkt II.3 bereits erläutert wurde, verfügen die Lernenden im Allgemeinen ohne einen diesbezüglichen Unterricht nicht über ein Teilchenkonzept, d.h. dass diese Thematik von der Lehrkraft als ein Erklärungsmodell für die beobachteten Phänomene eingeführt werden muss. Dabei sind die Fehlvorstellungen unter II.3 zu beachten. Es sollte auf jeden Fall (nochmals) herausgestellt werden, dass das Teilchenmodell eine vereinfachte Vorstellung vom Aufbau der Stoffe ist. Mit dem Wort „Teilchen“ sind dabei nicht winzige Materiebruchstücke gemeint, die noch alle makroskopischen Eigenschaften des Stoffes besitzen, sondern es ist eine gedachte Welt, für die es in unserer Erfahrungswelt keine Analogie gibt. Trotzdem hat sich dieses Modell als brauchbar erwiesen, da es viele Erscheinungen erklären kann. Unbrauchbar ist es, wenn z.B. Aussagen zur Gestalt oder Aussehen der Teilchen gemacht werden sollen.

Aussagen des einfachen Teilchenmodells, die an dieser Stelle wichtig sind:

- 1) Alle Stoffe bestehen aus „kleinsten Teilchen“, sie sind jedoch selbst mit dem besten Mikroskop nicht sichtbar.
- 2) Zwischen den Teilchen befindet sich nichts (Vakuum).
- 3) Die Teilchen der Stoffe befinden sich in **ständiger**, unregelmäßiger Bewegung.
- 4) Bei Temperaturerhöhung nimmt die Teilchenbewegung zu.
- 5) Im festen Aggregatzustand herrscht eine gleichmäßige Ordnung, jedes Teilchen schwingt um einen festen Platz.
- 6) Im flüssigen Zustand können sich die Teilchen gegeneinander bewegen.
- 7) Im gasförmigen Zustand ist jedes Teilchen frei beweglich, sie haben einen großen Abstand zueinander. Ein Gas verteilt sich gleichmäßig in dem zur Verfügung stehenden Raum. Ein Gas lässt sich im Gegensatz zu Flüssigkeiten und festen Stoffen zusammendrücken.

Wendet man nun die Aussagen des einfachen Teilchenmodells an und versucht sich den Aufbau von festen, flüssigen und gasförmigen Stoffen bildlich darzustellen, könnte u. a. folgende Übersicht (Abb. 18) entstehen. Der Aufbau der



Stoffe aus kleinsten Teilchen sowie deren Anordnung kann weiterhin zur Erklärung der Merkmale der Aggregatzustände herangezogen werden.

### Die Aggregatzustände im Teilchenmodell

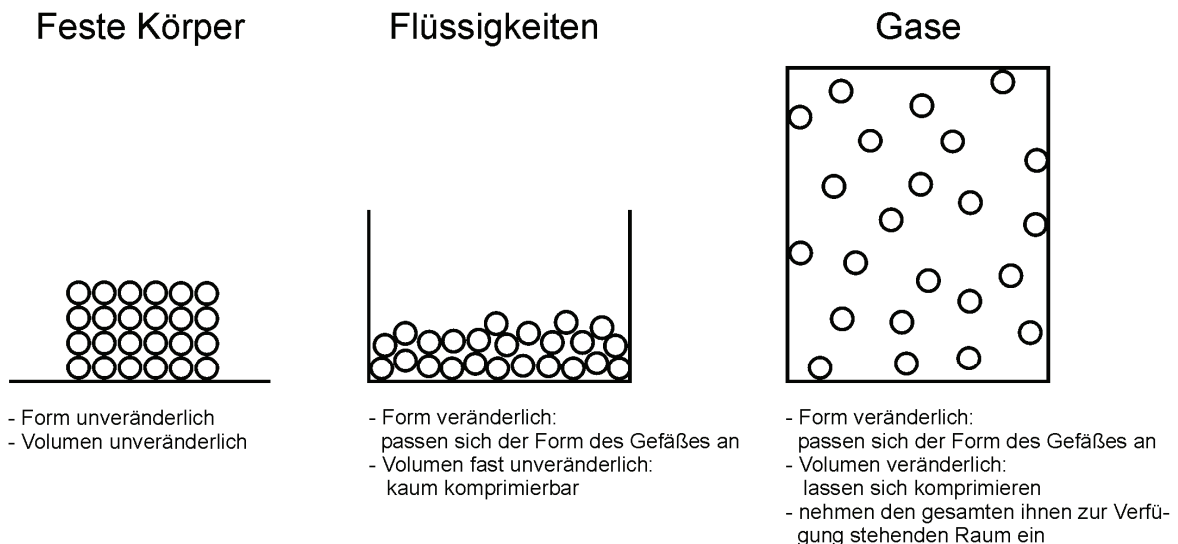


Abb. 18: Die Anwendung des einfachen Teilchenmodells auf die Aggregatzustände

Didaktische Anmerkung: Bei der Erstellung von Abb. 18 wurde darauf geachtet, dass in allen drei Aggregatzuständen gleich viele Teilchen vorhanden sind. Dies beugt der Vorstellung vor, dass eine Aggregatzustandsänderung mit einer Zu- oder Abnahme der Masse einhergeht (siehe Fehlvorstellung II.2(9) und II.3(1c)), auch wenn hier eigentlich noch nicht die Vorgänge bei den Zustandsänderungen thematisiert werden. Die Teilchen werden in bewährter Weise als Kreise dargestellt, um auch die leeren Zwischenräume darzustellen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Kreise lediglich eine Hilfsdarstellung sind. Das Teilchenmodell macht keine Aussagen zu der tatsächlichen Gestalt der Teilchen!

Außerdem wurde bewusst auf „Begrenzungslinien“ um den festen Stoff herum und zur Veranschaulichung der Flüssigkeitsoberfläche verzichtet. Solche Linien fördern eine Teilchen-im-Kontinuum-Vorstellung, wie es bereits in der Fehlvorstellung II.3(1a) erläutert wurde. Im gasförmigen Zustand stellt die Begrenzungslinie das Gefäß dar, in dem sich das Gas befindet. Dies verdeutlicht, dass Gase den gesamten ihnen zur Verfügung stehenden Raum einnehmen und sich dabei der Form des Gefäßes anpassen.

An dieser Stelle sind auch die Merkmale der Aggregatzustände zu wiederholen. Feste Stoffe sind durch eine unveränderliche Form (wenn keine äußere Kraft einwirkt) und ein unveränderliches Volumen gekennzeichnet. Bei den Flüssigkeit ist die Form dagegen veränderlich, d.h. sie passen sich der Form des Gefäßes an. Dies sind eindeutige Kriterien, um Stoffe in unserer Umgebung einem Aggregatzustand zuzuordnen (siehe dazu die Fehlvorstellungen II.2(2) und (3)).

Anschließend sollte auch der Versuch 4, das Verflüssigen von Feuerzeuggas, mit Hilfe des Teilchenmodells interpretiert werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten dabei folgende Zeichnung (Abb. 19) erarbeiten.

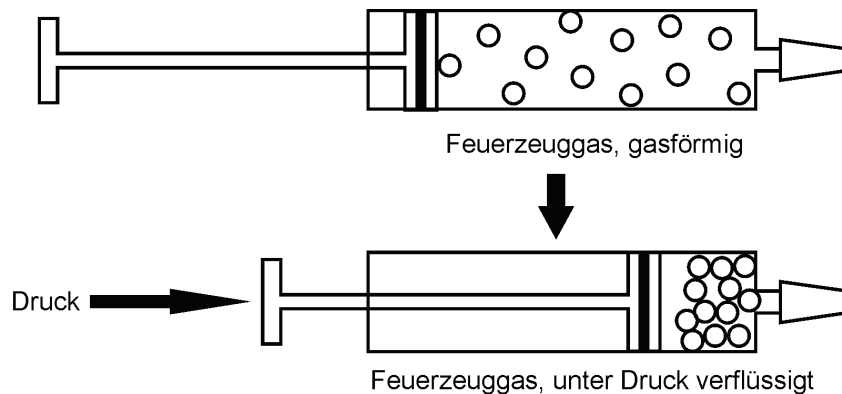


Abb. 19: Verflüssigen von Feuerzeuggas im Teilchenmodell

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Feuerzeuggas oder Campinggas normalerweise bei Raumtemperatur und Normaldruck gasförmig ist. Daher kann es zu den gasförmigen Stoffen zugeordnet werden. Gleichzeitig haben die Schülerinnen und Schüler aber gelernt, dass der Aggregatzustand eines Stoffes von mehreren Bedingungen (Druck und Temperatur) abhängig ist. Feuerzeuggas lässt sich unter Druck relativ leicht verflüssigen, so dass es in flüssiger Form in Kartuschen transportiert werden kann (siehe dazu Fehlvorstellung II.2(7)). Der Vorteil des verflüssigten Feuerzeuggases besteht darin, dass die Flüssigkeit weniger Volumen einnimmt als das Gas.

### 3.2 Die Aggregatzustände des Wassers

Um ein weiteres Beispiel für einen Stoff in unterschiedlichen Aggregatzuständen zu behandeln, könnte sich ein Abschnitt zu den Aggregatzuständen von Wasser anschließen. Dazu wurden von De VRIES, OETKEN und PASCHMANN eine Reihe von Versuchen entwickelt und in einen Unterrichtsvorschlag eingearbeitet [22, 36]. Einige von diesen Versuchen werden im Folgenden vorgestellt und in die Konzeption eingearbeitet.

#### Versuch 5: Bestimmung der Schmelz- und Siedetemperatur von Wasser

(computergestütztes Messen nach [37])

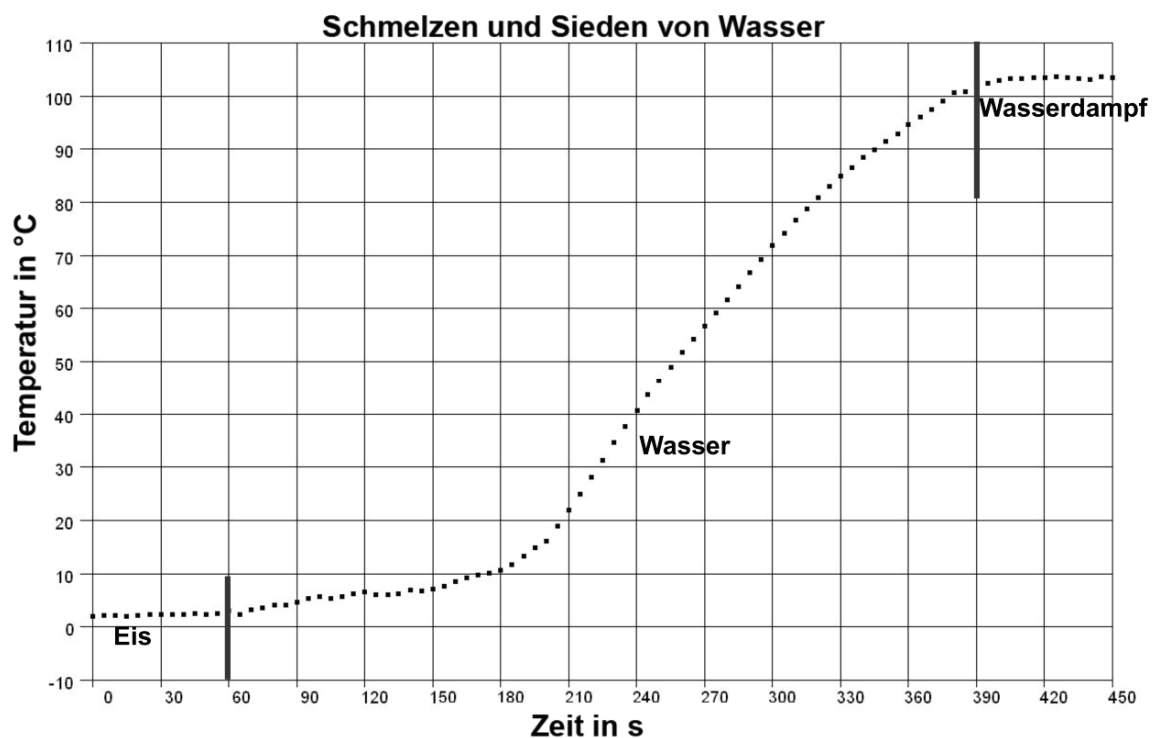
Geräte: Computer, ALL-CHEM-MISST, serielles Kabel, Temperaturfühler, 100-mL-Becherglas (breite Form), Heizplatte mit Magnetrührereinheit, Rührer

Chemikalien: Eis

Durchführung: Man verbindet den ALL-CHEM-MISST mit dem Computer und startet das Programm „AK Analytik 32.net“. Nachdem die nötigen Einstellungen vorgenommen worden sind, wird das Becherglas mit 30 g zerkleinertem Eis befüllt, auf die Heizplatte gestellt und der Rührer auf langsamer Stufe eingeschaltet. Der Temperaturfühler wird in das Eis eingetaucht und die Messung gestartet. Dann schaltet man die Heizplatte auf höchster Stufe ein. Die Messung dauert etwa 8-10 min. Man beendet den Versuch, wenn das Wasser siedet und die Temperaturwerte mindestens eine Minute lang nicht mehr ansteigen.

Alternativ zum computergestützten Messen kann man auch etwa alle 30 s die Temperatur ablesen und notieren. Später sind die Werte dann in einem Diagramm einzutragen.

Beobachtung und Auswertung:



Beim Erwärmen von Eis wird deutlich, dass es Phasen gibt, in denen die Temperatur (fast) linear ansteigt und andere, in denen die Temperatur über einen längeren Zeitraum konstant bleibt. Die konstanten Phasen entstehen, wenn es zu einer Aggregatzustandsänderung kommt, hier also beim Schmelzen und beim Sieden. Der Schmelzpunkt von Wasser liegt in diesem Versuch bei 2 °C, der Siedepunkt bei 102 °C. Beide Werte weisen also eine Differenz von 2 °C zum theoretischen Wert auf. Die Abweichungen kommen durch das Messgerät und den Temperaturfühler zustande.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch verfolgen die Schülerinnen und Schüler zwei Aggregatzustandsänderungen des Wassers: das Schmelzen und das Sieden. man kann gut erkennen, dass Wasser einen Schmelz- und Siedepunkt besitzt und nicht in einem Temperaturbereich siedet. Es gelingt nur in den seltensten Fällen, dass man tatsächlich die theoretischen Werte erreicht.

Das Sieden von Wasser beobachten die Schülerinnen und Schüler sehr häufig in ihrem Alltag. Fragt man nach, woraus die aufsteigenden Blasen im Wasser bestehen, erhält man vielfach falsche Antworten. De VRIES, OETKEN und PASCHMANN haben in einer Befragung von Schülerinnen und Schüler der 8.-13. Klasse sowie von Studienanfängern des Faches Chemie eine Reihe von Antworten zusammengestellt und können in [22] nachgelesen werden. Sie stellten dabei fest, dass die *„meisten Schüler der 8. bzw. 9. Klasse behaupten, dass die aufsteigenden Blasen aus den in Wasser gelösten Gasen Sauerstoff und Kohlenstoffdioxid bestünden. Eine weit verbreitete Meinung ist auch, dass es sich um erhitzte Luft handele.“* [22, S. 414] Bei den Schülerinnen und Schülern aus der 11.-13. Klasse sowie bei den Studienanfängern meint ein großer Teil, *„die Blasen würden aus einem Gemisch aus Wasserstoff und Sauerstoff bestehen“* [22, S. 414]. Diese Befragung zeigt, dass bei der Erklärung eines einfachen alltäglichen Phänomens große Unsicherheiten bei den Schülerinnen und Schüler bestehen. Bei einer experimentellen Überprüfung der verschiedenen Hypothesen, woraus die Blasen bestehen, muss man also die Gasblasen auffangen. Der Versuchsaufbau kann dabei von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelt werden.

### **Versuch 6: Pneumatisches Auffangen von Wasserdampf**

[nach 22, S. 415f.]

Geräte: Heizplatte, großes Reagenzglas (30x200), passender Stopfen, Tiegeltzange, 400-mL-Becherglas, Wasserkocher, geeignete Schutzhandschuhe

Durchführung: Ein halber Liter Wasser wird in dem Wasserkocher erhitzt. Man befüllt zunächst das Becherglas mit dem heißen Wasser, stellt es auf die Heizplatte und erhitzt weiter bis zum Sieden. Auch das Reagenzglas wird mit dem heißen Wasser aus dem Wasserkocher befüllt und mit dem Stopfen verschlossen, so dass sich keine Luftblasen mehr im Reagenzglas befinden. Dann wird es umgedreht in das Becherglas gestellt und der Stopfen unter Wasser mit Hilfe der Tiegeltzange abgezogen. Man spannt das Reagenzglas ein und hält das Wasser so lange am Sieden, bis das Reagenzglas völlig mit Wasserdampf gefüllt ist. Dann stellt man die Heizplatte aus oder nimmt die Apparatur herunter.

Beobachtung: Im siedenden Wasser steigen beständig Gasblasen auf. Die im Reagenzglas aufsteigenden Gasblasen verschwinden zu Anfang wieder, aber nach einigen Minuten sammeln sie sich oben im Reagenzglas. Das Reagenzglas füllt sich schließlich vollständig mit einem farblosen Gas. Nimmt man die Apparatur dann von der Heizplatte, füllt sich das Reagenzglas innerhalb weniger Sekunden wieder mit Wasser.

Auswertung: Wenn das Wasser siedet, entstehen vor allem in der Nähe der Heizplatte Gasblasen, die dann aufsteigen. Die Wassertemperatur im Reagenzglas ist anfangs noch niedriger, hier kollabieren die Gasblasen auf ihrem Weg wieder. Bei weiterem Erhitzen erwärmt sich das Reagenzglas und das Wasser innerhalb zunehmend und die aufsteigenden Blasen können das Wasser verdrängen, bis das Reagenzglas vollständig mit Gas gefüllt ist. Lässt man die Apparatur anschließend wieder abkühlen, wird das Wasser aus dem Becherglas wieder in das Reagenzglas hinein gesogen. Wartet man, bis sich die Apparatur wieder bis auf Raumtemperatur abgekühlt hat, stellt man fest, dass das Gas aus dem Reagenzglas restlos verschwunden ist.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch können die Schülerinnen und Schüler gasförmiges Wasser auffangen, welches beim Abkühlen wieder vollständig kondensiert, denn am Ende ist das aufgefangene Gas restlos verschwunden. Bei der Auswertung ist aber darauf zu achten, dass sich das Reagenzglas zum größten Teil mit dem eingesogenen Wasser aus dem Becherglas füllt und nicht der wieder kondensierten Wassermenge entspricht.

Die Beobachtungen bekräftigen die Vermutung, dass es sich bei den Gasblasen um gasförmiges Wasser handelt, welches anschließend wieder kondensiert - es ist schließlich am Ende wieder restlos verschwunden. Schülerinnen und Schüler können entsprechend ihren ersten Vermutungen aber auch eine weitere Hypothese aufstellen: Die gelösten Gase wurden bei steigender Temperatur ausgetrieben und lösen sich dann beim Abkühlen wieder. Dieser Hypothese kann man mit einem Überprüfungsexperiment begegnen. Dazu werden die vermuteten Gase über einen Kolbenprober in das mit heißem Wasser gefüllte Reagenzglas (Versuchsaufbau wie in Versuch 6) geleitet. Dabei wird man feststellen, dass sich diese Gase so gut wie nicht lösen. Die Gasblasen, die im siedenden Wasser aufsteigen, bestehen also aus gasförmigem Wasser (entgegen der Fehlvorstellung II.2(8), wonach der Stoff beim Verdampfen aufhört zu existieren). Anschließend kann man den Siedevorgang auf Teilchenebene darstellen lassen (siehe Abb. 20). Das Kondensieren kann analog zu Abb. 19 dargestellt werden.

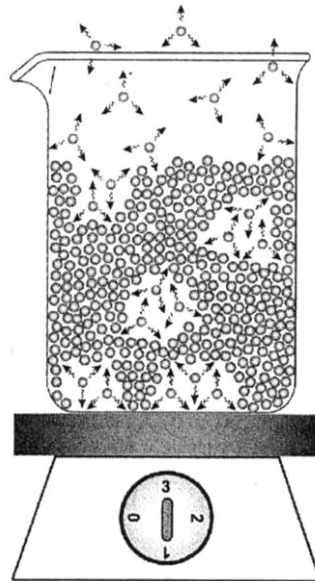


Abb. 20: Sieden im Teilchenmodell [22, S. 418]

Gasförmiges Wasser wird häufig auch als „Wasserdampf“ bezeichnet. Unter dieser Alltagsbezeichnung verstehen Schülerinnen und Schüler aber auch die sichtbaren Nebelschwaden, die über einem Gefäß mit kochendem Wasser aufsteigen. Dabei handelt es sich aber eigentlich nicht um Wasserdampf, sondern um winzige Wassertröpfchen, die in der Luft fein verteilt sind (Nebel). Mit den beiden folgenden Versuchen kann man unter anderem zeigen, dass gasförmiges Wasser wirklich farblos ist.

### **Versuch 7: Luftballon in der Flasche**

Geräte: 250-mL-Rundkolben mit möglichst schmalem Hals, 10-mL-Messzylinder, Luftballon

Durchführung: In den eingespannten Rundkolben werden 10 mL Wasser gegeben, erhitzt und mindestens eine halbe Minute lang sieden gelassen. Nach dem Entfernen des Brenners stülpt man vorsichtig den Luftballon über den Hals des Rundkolbens (**Vorsicht:** Wasserdampf und Rundkolben sind sehr heiß!) und wartet ab.

Beobachtung: Nach kurzer Zeit des Siedens erkennt man kurz einige wenige Nebelschwaden aus der Öffnung des Rundkolbens austreten. Bei weiterem Erhitzen treten diese aber nicht wieder auf. Nachdem der Kolben mit dem Luftballon verschlossen und das Erhitzen unterbrochen wurde, zieht sich der Ballon allmählich in den Rundkolben hinein und füllt ihn am Ende sogar vollständig aus. Er hat sich von innen an die Wand des Kolbens angeschmiegt. Zwischen der Glaswand und dem Luftballon befindet sich am Boden des Kolbens ein wenig Wasser.

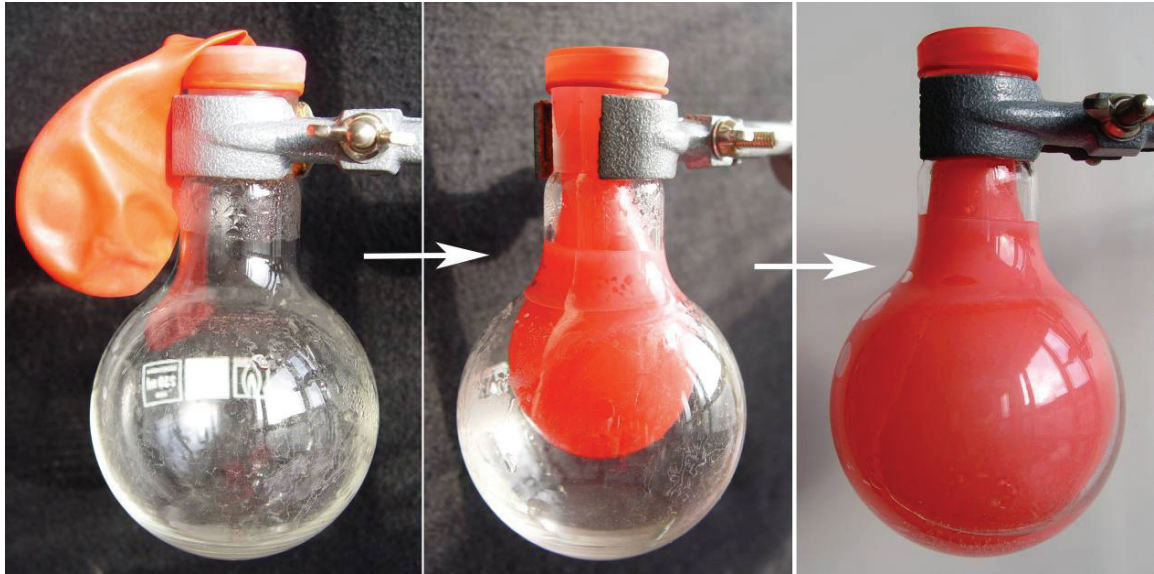


Abb. 21: ein Luftballon zieht sich durch kondensierendes Wasser in einen Rundkolben hinein

Auswertung: Beim Sieden des Wassers im Rundkolben geht ein Teil des Wassers in den gasförmigen Zustand über, wodurch die Luft aus dem Kolben durch den entstehenden Wasserdampf verdrängt wird. Zunächst kondensiert der entstehende Wasserdampf im oberen Bereich des Kolbens und an der Öffnung wieder, so dass sich Wassertröpfchen und Nebelschwaden bilden. Bei weiterem Erhitzen erwärmt sich jedoch auch der Kolben soweit, dass das Wasser nicht wieder kondensiert. Setzt man dann den Luftballon auf und lässt den Kolben abkühlen, kondensiert der Wasserdampf wieder. Dabei entsteht ein Unterdruck und der Luftballon wird in den Kolben eingesogen. Genauer gesagt, drückt der äußere Luftdruck den Ballon in den Kolben hinein. Da der Kolben vollständig mit Wasserdampf gefüllt war, schmiegt sich der Ballon ganz dicht an die Kolbenwand an. Das zurückbleibende Wasser besteht zu einem geringen Teil aus dem wieder kondensierten Wasser und zum größeren Teil aus dem Wasser, welches während des Versuchs noch nicht verdampft ist.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch wird neben der Demonstration des farblosen Wasserdampfes auch der große Volumenunterschied zwischen gasförmigen und flüssigen Wasser thematisiert. Wenn der Ballon aufgesetzt wird, ist der Rundkolben (fast) vollständig mit Wasserdampf gefüllt. Das daraus entstehende flüssige Wasser nimmt hingegen ein sehr viel kleineres Volumen ein, wodurch sich der Ballon in den Kolben hineinzieht.

Der nächste Versuch ist eine weitere Variante, das Sieden und Kondensieren von Wasser mit einem eindrucksvollen Effekt zu beobachten.

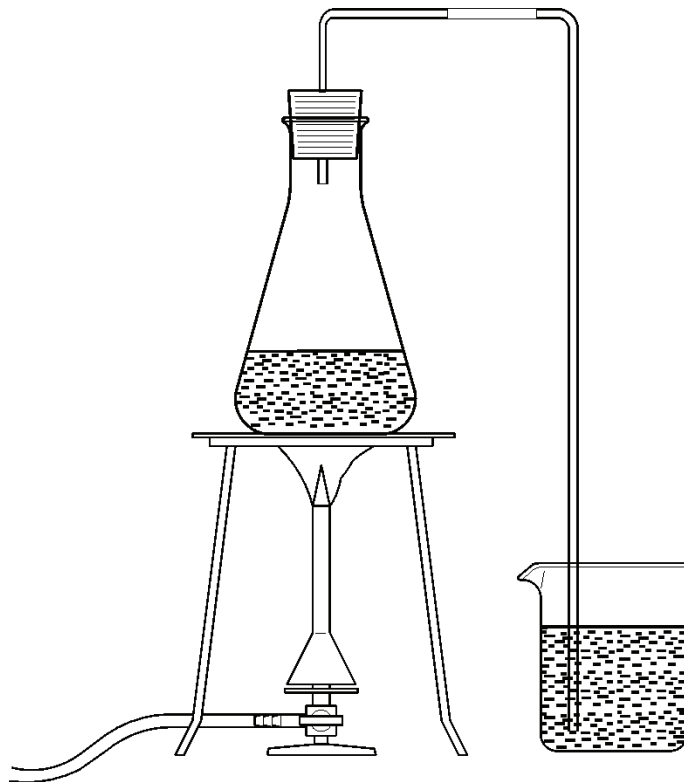


### Versuch 8: Sieden und Kondensieren von Wasser

Geräte: 250-mL-Erlenmeyerkolben, passender durchbohrter Stopfen, 2 gewinkelte Glasrohre, mehrere gerade Glasrohre, mehrere kurze Schlauchstückchen zum Verbinden der Glasrohre, 600-mL- Becherglas, Vierfuß mit Ceranplatte

Chemikalien: Wasser

Durchführung: Der Versuch wird der Abbildung entsprechend aufgebaut. Dann füllt man den Erlenmeyerkolben mit etwa 100 mL Wasser und hält ihn an einem Stativ. Das Becherglas wird mit etwa 400 mL Wasser gefüllt. Das Glasrohr sollte dabei möglichst tief in das Becherglas hineinragen. Dann erhitzt man das Wasser im Erlenmeyerkolben bis zum Sieden und beobachtet den Ausgang des Glasrohres im Becherglas. Wenn dort keine Blasen mehr austreten, entfernt man den Brenner und wartet ab.



Beobachtung: Nach kurzer Zeit treten aus dem Glasrohr im Becherglas Blasen aus, die im Wasser aufsteigen. Wenn das Wasser im Erlenmeyerkolben siedet, treten aus dem Glasrohr keine Blasen mehr aus. Stattdessen steigt etwas Wasser in das Glasrohr hinein. Der Wasserstand im Glasrohr schwankt jedoch stark. Nachdem der Brenner entfernt wurde, steigt der Wasserstand im Glasrohr stetig an. Wenn das Wasser bis in den Erlenmeyerkolben gelangt, zischt es und der Erlenmeyerkolben füllt sich schlagartig bis zum Rand mit Wasser.



Nach dem Versuch ist der Erlenmeyerkolben restlos mit Wasser gefüllt und im Becherglas befindet sich entsprechend weniger Wasser.

Auswertung: Beim Erhitzen des Wassers im Erlenmeyerkolben geht ein Teil des Wassers bereits vor Erreichen des Siedepunktes in den gasförmigen Zustand über. Das Gasvolumen im Kolben nimmt dabei stetig zu, wodurch die enthaltene Luft verdrängt wird. Bei den ersten Blasen, die aus dem Glasrohr austreten, handelt es sich daher um die verdrängte Luft aus dem Erlenmeyerkolben. Wenn das Wasser siedet, kann man keine Blasen mehr austreten sehen, obwohl im Erlenmeyerkolben beständig neuer Wasserdampf gebildet wird. Das gasförmige Wasser kondensiert jedoch sofort wieder, wenn es mit dem kalten Wasser im Becherglas in Berührung kommt. Entfernt man nun den Brenner, sinkt die Temperatur im Kolben unterhalb der Siedetemperatur. Jetzt kondensiert der Wasserdampf auch schon im Erlenmeyerkolben, wodurch ein Unterdruck entsteht und kaltes Wasser aus dem Becherglas angesogen wird. Gelangt das kalte Wasser in den Kolben, kondensiert dort schlagartig der gesamte Wasserdampf. Da der Kolben am Ende vollständig mit Wasser gefüllt ist, war er vor dem Entfernen des Brenners vollständig mit Wasserdampf gefüllt. Die Luft wurde restlos ausgetrieben.

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch können die Schülerinnen und Schüler sowohl das Sieden als auch das Kondensieren von Wasser beobachten (siehe dazu Fehlvorstellung II.2(10)). Es ist wiederum gut zu sehen, dass gasförmiges Wasser eigentlich farblos ist. Bei der Auswertung des Versuches ist wieder darauf zu achten, dass das gasförmige Wasser ein weit aus größeres Volumen einnimmt als das flüssige. Bei dem eingesogenen Wasser handelt es sich zum größten Teil um das Wasser aus dem Becherglas und nicht um wieder kondensiertes Wasser.

Nachdem nun die Aggregatzustandsänderung von flüssig zu gasförmig genauer untersucht worden ist, kann zum Schluss noch ein Versuch zum Sublimieren bzw. Resublimieren folgen. Dabei kann man die Schülerinnen und Schüler einfach mit dem Phänomen der Eisbildung „aus dem Nichts“ an einem tiefgekühlten Metallblock konfrontieren. Sie können anschließend selbst vermuten und experimentell überprüfen, woher das Wasser für die Eisbildung kommt. Der folgende Versuch beschreibt ein mögliches Überprüfungsexperiment.

### **Versuch 9: Resublimation von Wasserdampf an einem kalten Metallblock**

[36, S. 188]

Geräte: 2 gleich große Metallblöcke (z.B. zwei große Hämmer), 2 Korkringe oder Styroporplatten, Kristallisierschale, Frischhaltefolie, Stoppuhr, Handschuhe

Vorbereitung: Die beiden Metallblöcke müssen vor dem Versuch für mehrere Stunden in einer Gefriertruhe abgekühlt werden.

Durchführung: Einer der Metallblöcke wird auf einen Korkring in die Kristallisierschale gelegt und diese mit Frischhaltefolie möglichst luftdicht verschlossen. Der andere Metallblock wird offen auf den anderen Korkring gelegt. Man beobachtet die beiden Blöcke über einen Zeitraum von 15 min.

Beobachtung: Der an der Luft platzierte Metallblock überzieht sich im Laufe des Versuchs mit einer dicken Eisschicht. Kratzt man diese mit einem Messer ab, „wächst“ sie schnell wieder nach. Am Messer bilden sich dagegen Wassertropfen. Bei dem Metallblock in der Kristallisierschale ist keine vergleichbare Eisschicht zu erkennen. Es treten lediglich einzelne Eiskristalle auf.

Auswertung: An dem offenen Metallblock kann man die Bildung von Raureif beobachten. Diese Aggregatzustandsänderung von gasförmig zu fest wird als Resublimation bezeichnet. Die Frage, woher das gasförmige Wasser stammt, lässt sich mit Hilfe des abgedeckten Metallblocks erklären. Der einzige Unterschied ist, dass dieser mit weniger Umgebungsluft in Berührung kommt. Man kann schlussfolgern, dass das Wasser zur Eisbildung aus der Luft stammt.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler beobachten in diesem Versuch die Bildung von Raureif, wie es auch an kalten Wintertagen an den Bäumen zu sehen ist. Der Versuch ist besonders faszinierend, da sich „wie aus dem Nichts“ Eis am Metallblock bildet (vergleiche dazu die Fehlvorstellung II.2(10)). Hier wird nochmals deutlich, dass gasförmiges Wasser wirklich farblos ist und dass es ein Bestandteil der Luft ist. Da den Schülerinnen und Schülern das Beschlagen von Fensterscheiben beim Anhauchen sehr geläufig ist, kommen sie unter Umständen auch auf die Idee, die Eisbildung am Metallblock so zu beschleunigen. Der Vorgang der Resublimation lässt sich zudem sehr schön und faszinierend unter einem Stereomikroskop beobachten (siehe dazu [36, S. 189]).

Unter Berücksichtigung der erlangten Erkenntnisse können die Schülerinnen und Schüler nun erklären, warum im Winter immer wieder davor gewarnt wird, mit der Zunge kalte Metallgegenstände zu berühren. Dabei findet zwar keine Resublimation statt, aber das kalte Metall lässt das Wasser auf der Zunge gefrieren, so dass man buchstäblich an der Stange festfriert.

#### **4. Ausgewählte Eigenschaften gasförmiger Stoffe**

Nachdem nun die Aggregatzustände und die Aggregatzustandsänderungen sowie das Teilchenmodell wiederholt worden sind, stehen im Folgenden konkrete Stoffe und ihre Eigenschaften im Vordergrund. Dabei wird im gesamten Abschnitt den Fehlvorstellungen II.1(2)-(4) und II.2(4)-(6) entgegen gewirkt. Es ist günstig, sich zunächst weiterhin dem Feuerzeuggas zu widmen.

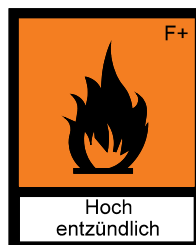
Die folgenden Lernziele sollen in diesem Kapitel realisiert werden:

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- Gase als chemische Stoffe mit typischen Eigenschaften kennen lernen,
- erkennen, dass Gase ein Volumen einnehmen und andere Körper verdrängen,
- Feuerzeuggas und Erdgas als Gefahrstoffe mit entsprechender Kennzeichnung kennen lernen,
- Flammen als brennende Gase klassifizieren,
- Steckbriefe für Feuerzeuggas, Erdgas, Luft, Kohlenstoffdioxid und evtl. Helium erstellen,
- den Nachweis von Kohlenstoffdioxid mit Kalkwasser kennen lernen und anwenden und
- das Sublimieren von Trockeneis beobachten.

#### 4.1 Feuerzeuggas / Campinggas

Schaut man sich eine Feuerzeuggas-Nachfülldose genauer an, so findet man auf ihr das oranges Gefahrensymbol mit einer Flamme. Neben oder unter dem Symbol steht das Wort „Hochentzündlich“.



Bereits an dieser Stelle bietet es sich an, die Bedeutung des Gefahrensymbols zu erläutern: Gasförmige Stoffe werden als hochentzündlich eingestuft, wenn sie bei gewöhnlicher Temperatur und Normaldruck in Mischung mit Luft einen Explosionsbereich haben. Passend dazu findet man auf allen Nachfülldosen einen immer ähnlich lautenden Warntext: *„Behälter steht unter Druck. Vor Sonnenbestrahlung und Temperaturen über 50 °C schützen. Auch nach Gebrauch nicht gewaltsam öffnen oder verbrennen. Nicht gegen Flamme oder auf glühende Gegenstände sprühen. Von Zündquellen fernhalten - nicht rauchen. Außer Reichweite von Kindern aufbewahren. Gas nicht einatmen. Nur in gut belüfteten Bereichen verwenden. Ohne ausreichende Lüftung Bildung explosionsfähiger Gemische möglich.“*

Hinter den Warnhinweisen stecken eigentlich die so genannten R- und S-Sätzen, wie sie in der Chemie bezeichnet werden. Dabei enthalten die R-Sätze Hinweise auf besondere Gefahren, bei Feuerzeuggas ist es der Satz R 12, hin-

ter dem einfach das Wort „hochentzündlich“ steht. Die S-Sätze liefern Sicherheitsratschläge, die im Umgang mit den Gefahrstoffen zu beachten sind. Bei Feuerzeuggas sind folgende S-Sätze zu finden:

S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren.

S 16: Von Zündquellen fernhalten – nicht rauchen.

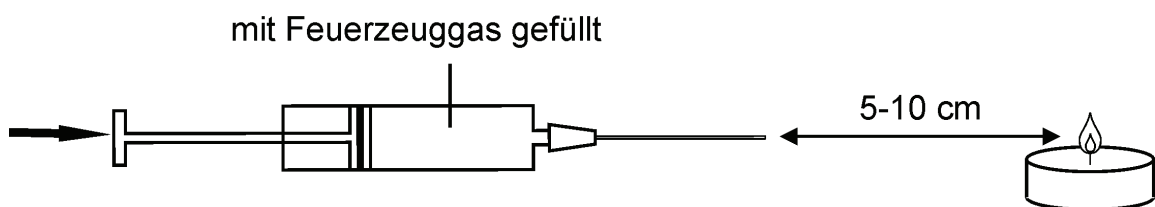
Sowohl das Gefahrensymbol als auch die Warnhinweise dienen der Motivation, sich mit den Eigenschaften des Feuerzeuggases genauer zu beschäftigen. Im weiteren Unterricht kann einigen Warnhinweisen nachgegangen werden, um eine Erklärung für diese Vorsichtsmaßnahmen zu finden. Auf diese Weise lassen sich eine Reihe von Versuchen motivieren. Unter anderem könnte der folgende Versuch von den Schülerinnen und Schüler selbst erarbeitet werden.

### **Versuch 10a: Entzünden von Feuerzeuggas durch eine Flamme**

Geräte: 20-mL-Einwegspritze, passende Kanüle, Kerze, Feuerzeug

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Durchführung: Die Spritze wird mit 20 mL Feuerzeuggas befüllt und die Kanüle aufgesetzt. Nun wird das Gas aus einer Entfernung von etwa 5 cm auf die Kerzenflamme gedüst. Durch Veränderung des Drucks auf den Stempel kann die Flammengröße beeinflusst werden. Der Versuch kann mit einer Spritzenfüllung mehrfach wiederholt werden, wodurch auch größere Entfernungen zwischen Kanülenspitze und Kerzenflamme ausprobiert werden können.



Beobachtung: Das Feuerzeuggas entzündet sich an der Kerzenflamme. Die Flamme springt dabei von der Kerze zur Kanülenspitze, wo das Gas mit einer gelben Flamme ruhig verbrennt. Wenn man gut zielt und der Druck auf den Stempel groß genug ist, können Entfernungen von über 10 cm überwunden werden.

Auswertung: Sprüht man Feuerzeuggas gegen eine offene Flamme, so entzündet sich das Gas und die Flamme „springt“ zur Austrittsöffnung. Dort brennt das Gas mit leuchtender Flamme, die Flamme ist also das brennende Gas. Man sagt, die Flamme „schlägt zurück“, wodurch sich eine Gefahrenquelle beim Umgang mit Feuerzeuggas ergibt.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler gehen in diesem Versuch dem Warnhinweis „Nicht gegen Flamme sprühen“ nach. Sie erkennen dabei, dass die Flamme bis zur „Quelle“ des Gases zurückschlägt. Da man das Gas nicht sehen kann, ist im Umgang mit brennbaren Gasen und Feuer Vorsicht geboten. Dass nicht nur offenes Feuer zu einer Entzündung führen kann, zeigt schon der zweite Teil des Warnhinweises: „Nicht auf glühende Gegenstände sprühen.“ Auch diesem Warnhinweis soll in einem nächsten Versuch nachgegangen werden.

### Versuch 10b: Entzünden von Feuerzeuggas durch einen glühenden Draht

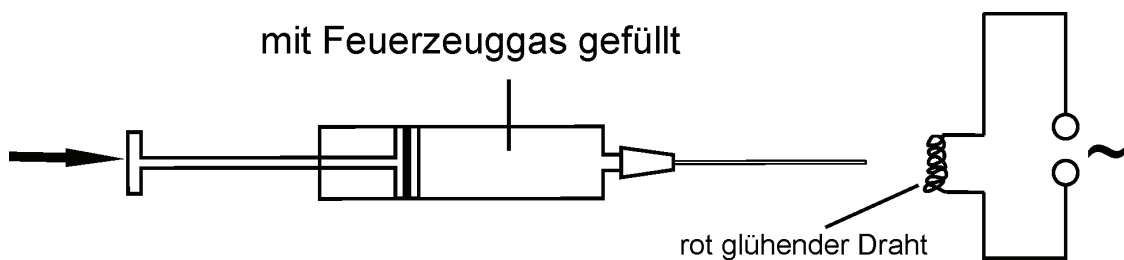
[nach 38]

Geräte: 20-mL-Einwegspritze, passende Kanüle, Feuerzeug mit Reibrad, regelbare Wechselspannungsquelle (0-12 V), Metalldraht ( $\varnothing$  0,5 mm) oder Kugelschreiberfeder, 2 Verbindungskabel, 2 Krokodilklemmen, dünner Glasstab

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Vorbereitung: Man stellt sich aus dem Metalldraht eine Wendel her, indem man ihn 8-10-mal um einen dünnen Glasstab wickelt. Nutzt man eine Kugelschreiberfeder muss sie lediglich an den Enden etwas begradigt werden.

Durchführung: Die Spritze wird wieder mit 20 mL Feuerzeuggas befüllt und die Kanüle aufgesetzt. Anschließend verbindet man die Drahtwendel mit der Spannungsquelle und regelt die Spannung hoch, bis der Draht deutlich glüht. Nun düst man das Feuerzeuggas aus der Spritze auf die glühende Drahtwendel. Analog kann man auch Gas aus einem Feuerzeug durch Betätigen des Druckknopfes unter der Wendel ausströmen lassen.



Beobachtung: Der Draht wird durch den elektrischen Strom erhitzt und beginnt rot zu glühen. Das Gas aus der Spritze entzündet sich an der heißen Drahtwendel. Auch hier „schlägt“ die Flamme zur Kanülspritze zurück.

Auswertung: Um das Feuerzeuggas zu entzünden sind keine offenen Flammen notwendig, es genügen auch glühende Oberflächen. Auch hieraus ergibt sich eine Gefahrenquelle beim Umgang mit Feuerzeuggas.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler lernen in diesem Versuch, dass auch glühende Gegenstände zum Entzünden von Feuerzeuggas führen können. Auch Funken, die bei elektrischen Entladungen entstehen, können als Zündquelle dienen.

Ein weiterer Warnhinweis beschäftigt sich mit der Bildung explosionsfähiger Gemische, die offenbar entstehen, wenn nicht ausreichend gelüftet wird. Mit welchem Stoff Feuerzeuggas „explosionsfähige Gemische“ bildet und in welchem Umfang „ausreichend gelüftet“ werden muss, zeigt der nächste Versuch.

### **Versuch 11: Vergleich der Brennbarkeit von Feuerzeuggas mit der eines Feuerzeuggas-Luft-Gemisches**

Geräte: 2 Standzylinder ( $\varnothing$  55 mm, h = 150 mm), 2 passende Glasplatten, 2 Holzspäne, 100-mL-Kolbenprober, 2 Korkstücke

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Sicherheit: Alle brennbaren Stoffe und alle Zündquellen aus dem näheren Umkreis des Versuchs entfernen!

Durchführung: Beide Standzylinder werden nebeneinander gestellt, in den rechten gibt man zwei Korkstücke.

Dann füllt man den linken Standzylinder voll mit Feuerzeuggas, indem man den Kolbenprober drei Mal mit Feuerzeuggas füllt und in den Standzylinder entleert. Aus einer vierten Kolbenprober-Füllung werden nur 10 mL in den rechten Standzylinder gegeben, der Rest des Gases kann wieder in den linken gegeben werden. Beide Zylinder werden nun mit den Glasplatten abgedeckt und kurz geschüttelt. Der linke ist voll mit Feuerzeuggas gefüllt, der rechte enthält nur 10 mL (ca. 3 %).

Beide Holzspäne werden entzündet, bevor die Glasplatten entfernt werden und je ein brennender Holzspan gleichzeitig an die Öffnungen der Standzylinder gehalten wird.

Beobachtung: Der brennende Holzspan entzündet die Gase in beiden Standzylindern, sie brennen jedoch vollkommen unterschiedlich ab. Beim linken, vollen Zylinder beobachtet man eine gelbe, leuchtende Flamme, die langsam in den Standzylinder hinein brennt. Der Vorgang dauert etwa eine halbe Minute. Im rechten Standzylinder, in dem sich nur 10 mL Feuerzeuggas befinden, erkennt man eine blaue Flamme, die sich schlagartig in den Zylinder hinein zieht und schon nach wenigen Sekunden wieder erlischt.

Auswertung: Feuerzeuggas ist ein brennbares Gas. In reiner Form entzündet es sich zwar, aber es verbrennt relativ ruhig an der Grenze zur Luft. Das Feuerzeuggas-Luft-Gemisch verbrennt hingegen schlagartig, obwohl sich in dem Standzylinder „nur“ 10 mL Gas befunden haben.

Didaktische Anmerkung: An diesem Versuch können eine Reihe interessanter Phänomene diskutiert werden.

- 1) Feuerzeuggas ist ein brennbares Gas, das besonders in kleinen Mengen mit Luft explosionsfähige Gasgemische bildet. Damit sind besonders Gaslecks gefährlich, bei denen kleine Mengen unbemerkt austreten.
- 2) Feuerzeuggas besitzt eine größere Dichte als Luft, daher kann man es durch Luftverdrängung in einen stehenden Standzylinder umfüllen. Dieses kann jedoch auch in einem weiteren attraktiven Versuch gezeigt werden.
- 3) Die unterschiedlichen Flammenfarben können bei Nachfrage mit der leuchtenden bzw. entleuchteten Flamme beim Brenner verglichen werden: bei der gelben Flamme herrscht ein Sauerstoffmangel, weshalb das Gas „rußend“ verbrennt. Die blaue Flamme lässt auf ein ideales Verhältnis zwischen Feuerzeuggas und Luft schließen.

---

Fachlicher Hinweis: Damit der Unterschied zwischen den Verbrennungen auch wirklich so schön deutlich wird, wie hier beschrieben, sollte man ein Feuerzeuggas-Luft-Gemisch innerhalb der Zündgrenzen herstellen. Die Zündgrenzen von Propan liegen zwischen 2,12 Vol.-% und 9,35 Vol.-% in Luft, die von Butan zwischen 1,5 - 8,5 Vol.-% [39, S. 550, S. 3568] Man sollte also bei einem Gemisch aus Propan und Butan (Feuerzeuggas) die Zündgrenzen beider Stoffe berücksichtigen, d.h. ca. 3 - 8 Vol.-% Feuerzeuggas in Luft einsetzen.

---

Dass explosive Feuerzeuggas-Luft-Gemische tatsächlich im alltäglichen Leben entstehen können, zeigt die folgende Nachricht vom 11.12.2001 aus der Online-Ausgabe der Neuß-Grevenbroicher Zeitung [40]:

### **70 Prozent der Haut verbrannt**

#### **Tödliche Gasverpuffung in der Jackentasche**

Kiel (rpo). Vier Feuerzeuge in der Tasche seiner Kunststoffjacke wurden einem 66-jährigen Spaziergänger aus Kiel zum Verhängnis. Als er versuchte, sich eine Zigarette anzustecken, löste die Flamme eine tödliche Gasverpuffung aus. Das teilte ein Polizeisprecher am Dienstag in Kiel mit.

Der Mann war in einem Stadforst spazieren gegangen und hatte vermutlich mit dem Feuerzeug in der Tasche gespielt. Das Gas strömte aus und sammelte sich in der Tasche seiner Kunststoffjacke, die dazu noch mit einem Fleece gefüttert war. Als er sich dann eine Zigarette anzünden wollte, kam es zu der Verpuffung.

Die Haut des Mannes wurde nach Polizeiangaben zu siebzig Prozent verbrannt. Die Leiche wurde am Montagnachmittag von Spaziergängern gefunden. Untersuchungen hätten inzwischen ergeben, dass die Einwegfeuerzeuge nicht defekt gewesen seien. Jetzt wollen Experten mittels eines sogenannten Simulationsaufbaus den Vorgang nachstellen.

Als Folgeversuch bietet sich die Demonstration einer „Explosion“ mit Feuerzeuggas an.

### **Versuch 12: Demonstration einer Explosion mit Feuerzeuggas**

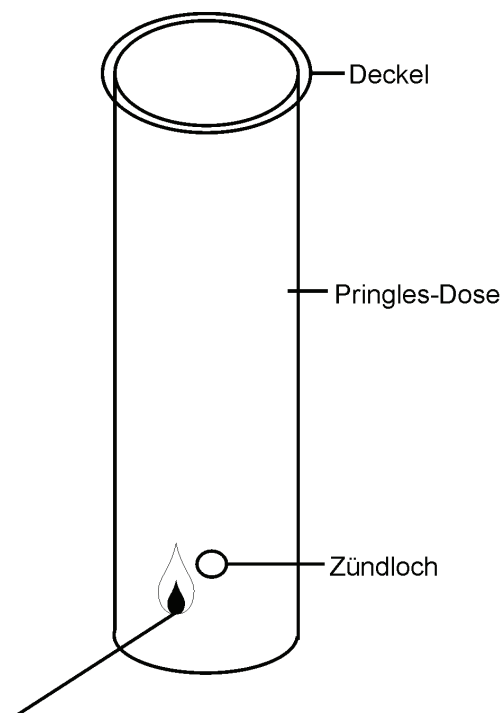
Geräte: Pringles-Dose 200 g, Stopfenbohrer, passender Stopfen, Kolbenprober, Holzspan, zwei Korkstücke

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Sicherheit: Alle brennbaren Stoffe und alle Zündquellen aus dem näheren Umkreis des Versuchs entfernen!

Vorbereitung: Man sollte eine unbeschädigte Pringles-Dose wählen, deren Deckel noch fest aufsitzt. Andernfalls ist der Rand der Dose durch einen Klebestreifen zu verstärken. Dann bohrt man mit einem Stopfenbohrer ein ca. 5-8 mm großes Loch etwa 3 cm über dem Boden der Dose in die Seitenwand. Das Loch wird mit einem passenden Stopfen verschlossen.

Durchführung: Zunächst gibt man die beiden Korkstücke in die Pringles-Dose. Der Kolbenprober wird mit Feuerzeuggas befüllt. Dann gibt man 25 mL Gas in die Pringles-Dose, verschließt sie mit dem Deckel und schüttelt sie ein paar Mal. Nachdem der Kolbenprober und alle brennbaren Stoffe aus der Umgebung des Versuchs entfernt wurden, entzündet man den Holzspan, entfernt den Stopfen aus der Seitenwand der Dose und hält den brennenden Span an das Loch.





Beobachtung: Der Deckel der Pringles-Dose wird mit einem Knall nach oben geschossen. Manchmal erkennt man eine kleine Stichflamme aus der Öffnung der Dose herausschießen.

Auswertung: Durch den brennenden Span wird das Feuerzeuggas-Luft-Gemisch in der Dose entzündet, dieses verbrennt wie in dem Standzylinder aus dem vorherigen Versuch schlagartig, wodurch eine Stichflamme entsteht. In diesem Versuch ist der Verbrennungsraum jedoch abgeschlossen. Durch die Ausdehnung der Gase in Folge der entstehenden Hitze wird der Deckel der Dose sofort nach der Zündung in die Höhe geschleudert.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zur Demonstration der Gefährlichkeit von brennbaren Gasen in abgeschlossenen Räumen. Er verdeutlicht die Eigenschaft von Feuerzeuggas, mit Luft explosionsfähige Gemische zu bilden. Die chemische Reaktion an sich steht hier noch nicht im Vordergrund, daher wird auf das Entstehen gasförmiger Reaktionsprodukte nicht eingegangen.

An dieser Stelle kann man den Schülerinnen und Schülern mitteilen, dass man dem Feuerzeuggas aufgrund seiner Gefährlichkeit Geruchsstoffe zumischt, die schon in kleinsten Mengen wahrgenommen werden. Genau genommen handelt es sich beim Feuerzeuggas also um ein Gasgemisch, wobei die Geruchsstoffe nur einen kleinen Anteil ausmachen.

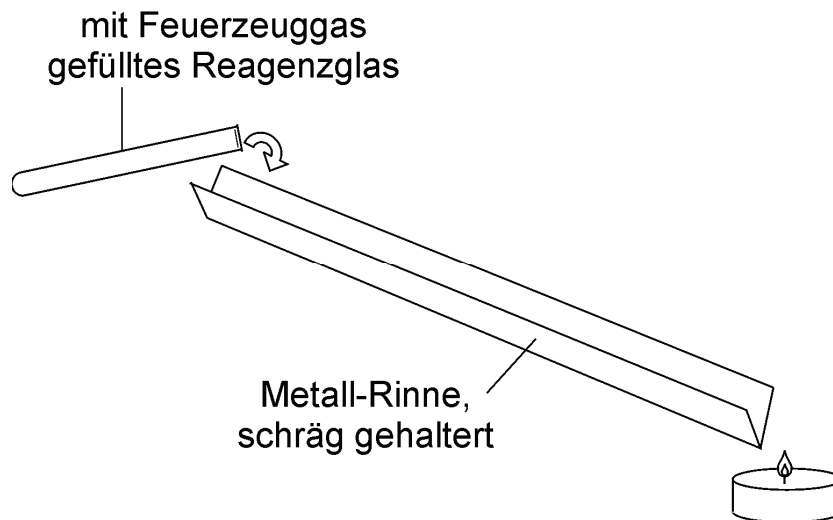
Nachdem die Brennbarkeit und die damit verbundenen Gefahren thematisiert wurden, kann nun auch gezeigt werden, dass sich „schwere“ Gase auch an einer Zündquelle entzünden, die sich nicht in unmittelbarer Nähe befindet. Dazu befindet sich kein Warnhinweis auf der Verpackung. Man kann aber an eine Beobachtung aus dem Versuch 2b anknüpfen. Dabei waren im Lichtkegel „Schlieren“, die aus der Brennerrohr austraten und sich unten bewegten zu beobachten. Das Gas scheint also „schwerer als Luft“ zu sein. Dies ist insofern erstaunlich, als dass Schülerinnen und Schüler nach II.1(4) und II.2(4) häufig der Überzeugung sind, dass Gase nichts wiegen oder zumindest immer aufsteigen, da sie so leicht sind. Der folgende Versuch zeigt, dass manche Gase auch „nach unten fallen“.

### **Versuch 13: Fernzündung „kriechender“ Gase**

Geräte: Metall-Rinne (ca. 1 m lang, rechtwinklig, Schenkellänge 40 mm, im Baumarkt erhältlich als Stufenschutz), Papier, Teelicht, Reagenzglas 30x200 mm, passender Stopfen, Kolbenprober, Schlauch, Stativmaterial

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Sicherheit: Alle brennbaren Stoffe und alle Zündquellen aus dem näheren Umkreis des Versuchs entfernen!



**Durchführung:** Die Rinne wird schräg an einem Stativ gehalten. An das untere Ende stellt man ein Teelicht und entzündet es. Dann befüllt man den Kolbenprober mit 100 mL Feuerzeuggas und überführt dieses über einen Schlauch in das Reagenzglas, welches man anschließend mit dem Stopfen verschließt. Nun „gießt“ man das Gas auf den oberen Teil der Rinne langsam aus.

**Achtung:** Im Raum sollten die Luftbewegungen während des Versuches möglichst gering gehalten werden.

**Beobachtung:** Kurze Zeit nach dem „Ausgießen“ läuft eine Feuerspur von der Kerze nach oben zum Reagenzglas.

**Auswertung:** Im Reagenzglas befindet sich ein farbloses Gas, welches man auf die Rinne „gießt“. Da das Feuerzeuggas eine größere Dichte als Luft besitzt, „fließt“ es die Rinne hinunter und gelangt schließlich bis zur Kerzenflamme. An dieser entzündet sich das Gas. Die Flamme läuft dann den Weg des Gases zurück.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser Versuchsaufbau ist so bereits mit Ether- oder Benzindämpfen bekannt. Er zeigt, dass Gase (Dämpfe) mit einer größeren Dichte als Luft über Tischflächen und Böden laufen (man sagt auch „kriechen“) und sich an ganz anderer Stelle an einer Zündquelle entzünden können. So kann es dort zu einer Explosion kommen. Zudem läuft die Feuerspur zu der Quelle der Gase zurück, wodurch auch dort ein verheerender Brand oder gar eine Explosion hervorgerufen werden kann.

In Abwandlung des Versuchs kann man auch ein 100-mL-Becherglas an das untere Ende der Rinne stellen, darin die kriechenden Gase auffangen und diese nun mit einem brennenden Span entzünden.

Sollte die Dichte im Physikunterricht noch nicht eingeführt worden sein, treffen Schülerinnen und Schüler nach dem obigen Versuch häufig nur unpräzise Aussagen wie „Feuerzeuggas ist schwerer als Luft.“ o.ä. Dieses kann man hinter-

fragen, indem man unterschiedliche große Volumina der beiden Gase in ihrer Masse vergleicht. Sicherlich werden die Schülerinnen und Schüler dann schnell auf den Gedanken kommen, dass man gleich große Volumina in ihrer Masse vergleichen muss. Gut geeignet sind dafür Spritzen, die bis zur gleichen Füllmarke mit den entsprechenden Gasen gefüllt werden können. Man sollte dabei eine möglichst große Spritze (mind. 100 mL) und genaue Waage (Messgenauigkeit 0,001 g) verwenden.

#### **Versuch 14: Vergleich der Masse gleicher Portionen Luft und Feuerzeuggas**

Geräte: 100-mL-Spritze mit Verschlussmöglichkeit, Waage (Messgenauigkeit 0,001 g)

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Durchführung: Die Spritze wird zunächst mit 100 mL Luft gefüllt, verschlossen und gewogen. Anschließend füllt man sie mit 100 mL Feuerzeuggas, verschließt sie und wiegt erneut. Die Massen der beiden Gase in der Spritze sind zu vergleichen.

Beobachtung:

Spritze mit 100 mL Luft	58,038 g
Spritze mit 100 mL Feuerzeuggas	58,167 g

Auswertung: Tatsächlich ist eine volumenmäßig gleiche Portion Feuerzeuggas schwerer als dieselbe Portion Luft. 100 mL Feuerzeuggas sind um 0,129 g schwerer als 100 mL Luft.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum einen dazu, den Massenunterschied gleicher Volumina Luft und Feuerzeuggas erfahrbar zu machen. Zum anderen bietet er eine gute Möglichkeit im Anschluss tatsächlich die Dichte der beiden Gase zu bestimmen.

Um nun auch die Dichte bestimmen zu können, muss man das Leergewicht der Spritze bestimmen. Nur so erhält man die Masse der Gasportion und kann sie zum Volumen ins Verhältnis setzen. Das Problem dabei ist, dass man nicht einfach eine ungefüllte Spritze wiegen kann (Stempel ganz hereingedrückt), da sich mit der Veränderung der Form auch der Auftrieb verändert. Außerdem haben die Spritzen häufig keinen kompakten, die gesamte Spritze ausfüllenden Stempel, sondern nur zwei gekreuzte Streben. Selbst bei ganz herein gedrücktem Stempel sind also die Zwischenräume mit Luft gefüllt. Um dennoch das Leergewicht bestimmen zu können, muss man die aufgezoogene Spritze evakuieren. Die Durchführung wird im folgenden Versuch beschrieben.

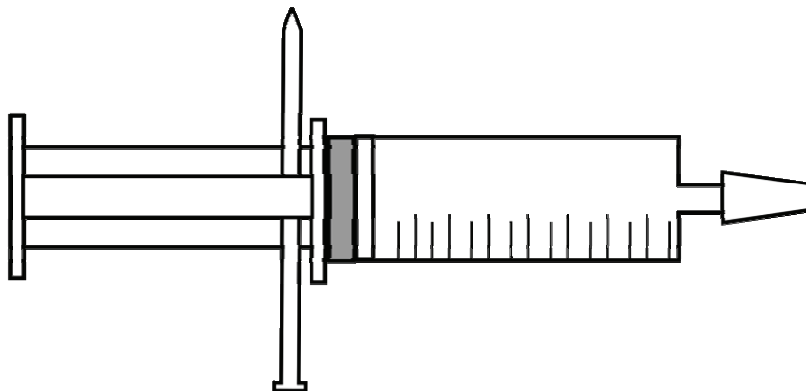
### Versuch 15: Ermittlung der Dichte mit Hilfe einer Spritze

[nach 41]

Geräte: 100-mL-Spritze mit Verschlussmöglichkeit, ein großer Nagel, Waage (Messgenauigkeit 0,001 g)

Chemikalien: Feuerzeuggas-Nachfülldose (F+)

Vorbereitung: Der Stempel der Spritze wird bis zur 100-mL-Marke ausgezogen. Dann erhitzt man den Nagel und durchstößt den Stempel der Spritze so, dass der Nagel genau am oberen Spritzenrand anliegt und der Stempel mit Nagel nicht wieder in die Spritze zurückgedrückt werden kann.



Durchführung: Zunächst muss die Spritze evakuiert werden, um den Fehler durch den Auftrieb auszuschließen. Dazu schiebt man den Stempel ganz in die Spritze hinein, verschließt sie mit einem passenden Aufsatz und zieht den Stempel mit Kraft heraus. Um den Stempel in dieser Position zu halten, wird der Nagel als Arretierung in das passende Loch im Stempel gesteckt. Nun wird die Spritze gewogen, dies ist das Leergewicht. Anschließend wird die Spritze zunächst mit Luft gefüllt und gewogen (mit Verschluss und Nagel!) und anschließend in gleicher Weise mit Feuerzeuggas.

Beobachtung:

Leergewicht Spritze	71,231 g
Spritze mit Luft	71,349 g
Spritze mit Feuerzeuggas	71,453 g

Auswertung:

	Masse der Gasportion	Dichte in g/mL	Dichte in g/L	Literaturwerte (0°C)
Luft	0,118 g	0,00118 g/mL	1,18 g/L	1,2928 g/L [39, S. 2453]
Feuerzeuggas	0,227 g	0,00227 g/mL	2,27 g/L	1,97-2,67 g/L <sup>6</sup> [39, S. 550, S. 3568]

Feuerzeuggas besitzt mit 2,27 g/l eine größere Dichte als Luft.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt zum einen sehr deutlich, dass auch Luft eine Masse hat, obwohl wir das im täglichen Leben nicht spüren (siehe auch Fehlvorstellungen II.1(4) und II.2(4)). Zum anderen dient dieser Versuch zur Bestimmung der Dichte von Luft und Feuerzeuggas. Sollte die Dichte und deren Bestimmung noch nicht bekannt sein, dient dieser Versuch zur Einführung, ansonsten zur Wiederholung der Dichte aus dem Physikunterricht. Im Anschluss kann das Formelzeichen und die Einheit der Dichte bekannt gegeben werden. Bei festen und flüssigen Stoffen wird die Dichte üblicherweise in g/mL bzw. g/cm<sup>3</sup> angegeben. Bei Gasen gibt man die Dichte jedoch in der Einheit g/L an.

$$\text{Dichte: } \rho = \frac{m}{V} \quad \text{Einheit der Dichte: } [\rho] = \frac{\text{g}}{\text{mL}} = \frac{\text{g}}{\text{cm}^3} = 1000 \frac{\text{g}}{\text{L}}$$

Als Zusammenfassung der bisher erworbenen Kenntnisse kann nun ein Steckbrief zum Feuerzeuggas erstellt werden. Er kann als Vorlage für die Untersuchung weiterer Gase dienen. Beim Steckbrief für Feuerzeuggas sollte noch auf den Warnhinweis „Gas nicht einatmen“ eingegangen werden. Feuerzeuggas wirkt in höheren Konzentrationen berauschend bis narkotisch. Leider kommt es auch immer vor, dass Jugendliche Feuerzeuggas „schnüffeln“. Dieses kann zu Muskel- und Atemlähmungen führen.

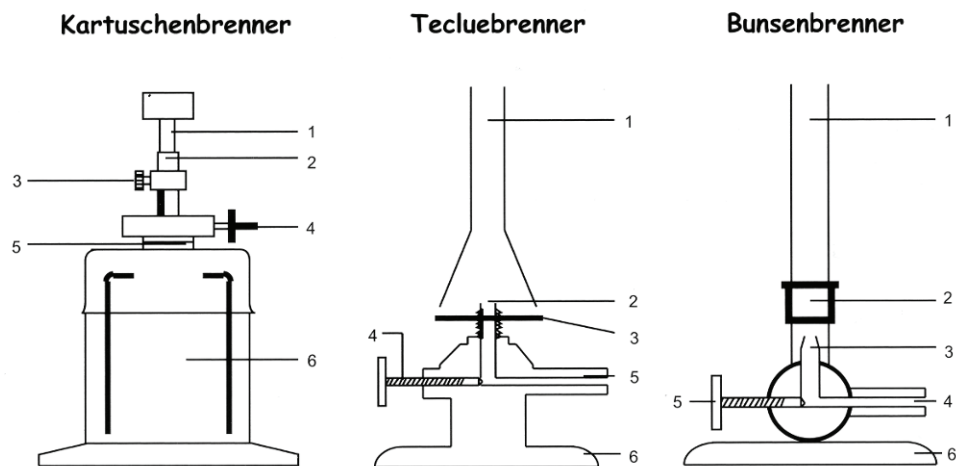
Eigenschaften	Feuerzeuggas
Aggregatzustand bei Normaldruck und Zimmertemperatur	gasförmig
Farbe	farblos
Geruch	typischer Gasgeruch (aufgrund der beigemischten Geruchsstoffe)
Brennbarkeit	brennbar

<sup>6</sup> Die Hauptkomponenten von Feuerzeuggas sind Propan und Butan. Die Dichte eines Gemischs von Gasen liegt zwischen den Dichten der Einzelkomponenten. Propan weist eine Dichte von 1,97 g/L auf, während iso-Butan eine Dichte von 2,67 g/L besitzt.

Dichte im Vergleich zur Luft	hat eine größere Dichte als Luft $\rho \approx 2,27 \frac{g}{L}$
Gefahrenbezeichnung	hochentzündlich, d.h. bildet mit Luft explosive Gemische
Kennbuchstabe	F+
R-Sätze	R 12: Hochentzündlich.
S-Sätze	S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren. S 16: Von Zündquellen fernhalten – nicht rauchen.
Bemerkungen	wirkt in höheren Konzentrationen narkotisch Gefahr durch „Schnüffeln“

## 4.2 Erdgas

Werden in der Schule noch Erdgas-Brenner eingesetzt, so bietet es sich nach dem Feuerzeuggas bzw. Campinggas an, auch Erdgas und den Erdgas-Brenner zu betrachten. Zum einen lernen die Schülerinnen und Schüler ein weiteres brennbares Gas kennen, das sich jedoch in anderen Eigenschaften vom Feuerzeuggas unterscheidet und zum anderen wird die Bedienung des „Schulbrenners“ eingeführt. Wie schon beim Kartuschenbrenner, soll auch hier zunächst der Aufbau des verwendeten Brenners besprochen werden. In den Schullaboren findet man zwei unterschiedliche Erdgas-Brennertypen: den Bunsenbrenner und den Teclubrenner. Vergleichend kann auch der Aufbau des Kartuschenbrenners wiederholt werden.



**Beschriftungen:**

- 1 Brennröhr
- 2 Luftregulierung
- 3 Feststellschraube
- 4 Gasregulierung
- 5 Dichtungsring
- 6 Gaskartusche

- 1 Brennröhr
- 2 Gasdüse
- 3 Luftregulierung
- 4 Gasregulierung
- 5 Gaszuführung
- 6 Fuß

- 1 Brennröhr
- 2 Luftregulierung
- 3 Gasdüse
- 4 Gaszuführung
- 5 Gasregulierung
- 6 Fuß

Abb. 22: Aufbau der üblichen Brennerarten im Vergleich [42]

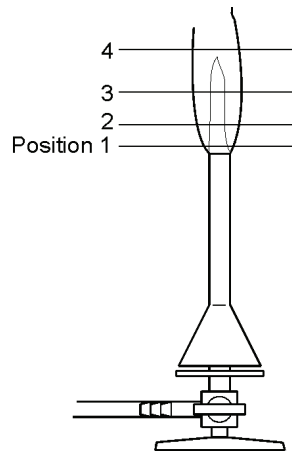
Anschließend soll der Brenner in Betrieb genommen und seine Handhabung geübt werden. Die Bedienung des Brenners kann analog zu Versuch 2a eingeführt werden. Dabei stellt sich bei den unterschiedlichen Flammen die Frage, wo die Brennerflamme am heißesten ist. Dieses Wissen wird im nächsten Versuch erlangt und ist notwendig, um richtiges und schnelles Erhitzen zu gewährleisten.

**Versuch 16: Temperaturzonen der rauschenden Brennerflamme**

Sicherheit: Schutzbrille tragen und lange Haare zusammen binden!

Geräte: Schutzbrille, Brenner, Streichhölzer, langer Holzspan

Durchführung: Am Brenner wird eine rauschende Flamme eingestellt. Der Holzspan wird nun jeweils für etwa eine Sekunde waagrecht in verschiedenen Höhen in die Brennerflamme gehalten. Anschließend betrachtet man den Holzspan an der erhitzten Stelle.



**Beobachtung:** Der Holzspan wird in den verschiedenen Höhen an unterschiedlichen Zonen der Brennerflamme schwarz. Wird der Holzspan direkt über die Mündung des Brennerrohres gehalten, so entstehen links und rechts zwei schmale schwarze Streifen. Dazwischen bleibt der Holzspan unverändert. Je höher man den Holzspan hält, desto breiter werden die schwarzen Streifen. Hält man den Holzspan über den blauen Innenkegel, entsteht nur noch ein breiter schwarzer Streifen.

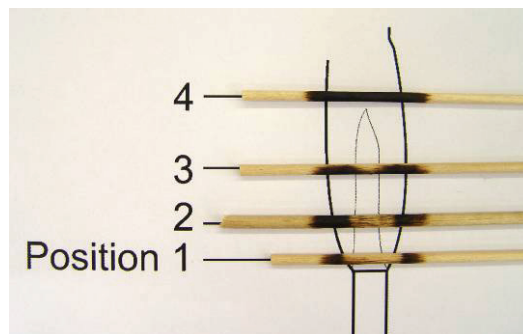


Abb. 23: verkohlte Stellen am Holzspan in Abhängigkeit von der Flammhöhe

**Auswertung:** Der Holzspan wird nur an den heißen Stellen schwarz, man sagt, er verkohlt. Mit Hilfe des Holzspans lassen sich zwei unterschiedliche Temperaturzonen in der rauschenden Brennerflamme entdecken. Die „kalte“ Zone befindet sich dabei im Innenkegel. In der folgenden Abb. 24 ist der Aufbau der rauschenden Brennerflamme mit den Temperaturangaben nochmals schematisch dargestellt.



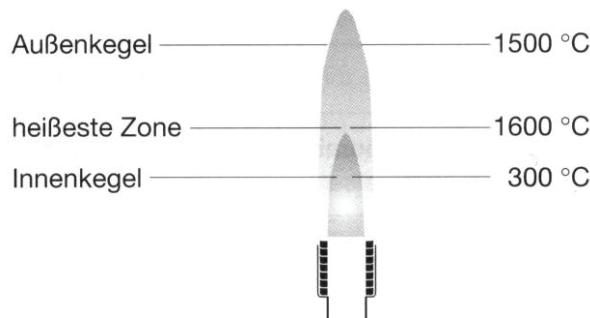


Abb. 24: Flammenzonen eines Erdgas-Brenners und deren Temperaturen [43]

Didaktische Anmerkung: Man kann anstelle eines Holzspans auch einen Eisendraht oder ein Magnesia-Stäbchen nehmen. Dabei erhitzt man den Draht bzw. das Stäbchen waagrecht in verschiedenen Höhen der Flamme bis zum Glühen. Je schneller das Glühen in der entsprechenden Flammenzone zu sehen ist, desto heißer ist die Flamme dort. Hier wurde bewusst ein Holzspan verwendet, denn er besitzt zum einen die größere Alltagsrelevanz, zum anderen können die jeweiligen Abschnitte des Stabes zu Dokumentationszwecken (wie in Abb. 23) von den Schülerinnen und Schülern auf eine Zeichnung der Flamme in das Heft geklebt werden.

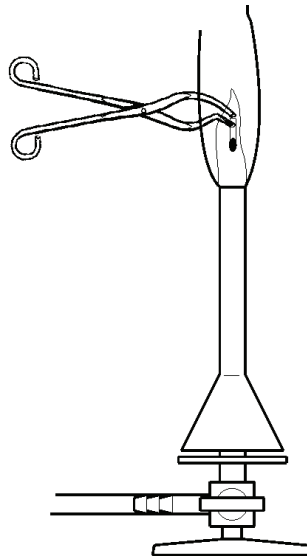
Um noch einmal eindrucksvoll zu zeigen, dass es beim Erhitzen eines Stoffes auf die richtige Stelle in der Flamme ankommt, kann versucht werden, ein Streichholzkopf, dessen Brennbarkeit den Schülerinnen und Schülern wohl bekannt ist, im Innenkegel zu entzünden.

### **Versuch 17: Entzünden eines Streichholzkopfes im Innenkegel**

Sicherheit: Schutzbrille tragen und lange Haare zusammen binden!

Geräte: Schutzbrille, Brenner, Streichhölzer, Tiegelzange

Durchführung: Das Streichholz wird etwa 1 cm unter dem Kopf zerbrochen. Mit Hilfe der Tiegelzange wird das gekürzte Streichholz senkrecht mit dem Kopf nach unten in den Innenkegel der rauschenden Flamme gehalten und einige Zeit gewartet. Anschließend hebt man das Streichholz langsam an und führt es aus dem Innenkegel in den Außenkegel.



**Beobachtung:** Der Streichholzkopf entzündet sich in dem Innenkegel nicht. Beim Herausführen aus dem Innenkegel fängt am oberen Ende das Holz an zu brennen. Der Streichholzkopf entzündet sich erst, wenn es kurz über der Spitze des Innenkegels gehalten wird.

**Auswertung:** Der Streichholzkopf kann in der kältesten Zone der rauschenden Flamme, dem Innenkegel, nicht entzündet werden. In der heißesten Zone, kurz über dem Innenkegel, entzündet er sich sofort.

**Didaktische Anmerkungen:** Dieser Versuch zeigt noch einmal sehr eindrucksvoll die unterschiedlichen Temperaturzonen in der Brennerflamme. Es kann mit den Schülerinnen und Schülern auch diskutiert werden, warum gerade im Innenkegel der Flamme die Temperatur so niedrig ist, dass sich der Streichholz nicht entzündet. Dazu müsste dann allerdings auf die Bedeutung des Sauerstoffs für die Verbrennung und der Ausströmungsgeschwindigkeit des Gasgemisches eingegangen werden.

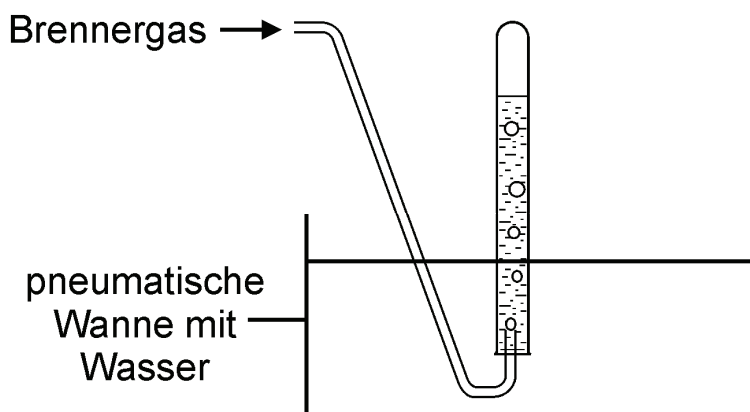
Im Folgenden soll nun das Gas genauer untersucht werden, dazu muss man es auffangen. Die Schülerinnen und Schüler machen dafür in der Regel diverse Vorschläge: die Benutzung eines Luftballons oder eines (angeblich) leeren Gefäßes, evtl. ist ihnen auch schon die Methode des pneumatischen Auffangens durch Verdrängen von Wasser bekannt. Man kann die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden diskutieren und falls nötig weitere vorstellen (z.B. mit Hilfe einer Spritze oder eines Kolbenprobers). Bei allen Methoden wird eine wesentliche (Körper)Eigenschaft ausgenutzt: auch Gase nehmen ein Volumen ein und verdrängen daher andere Körper (den Luftballon, die Luft oder das Wasser aus den Gefäßen, den Stempel der Spritze etc., vergleiche dazu die Fehlvorstellung II.2(4)), sie passen sich jedoch der Form des „Gefäßes“ an. An dieser Stelle kann also wiederholend festgestellt werden, dass Gase Körper sind – und nach der Aussage „Körper bestehen aus Stoffen“ auch Stoffe. Das Gas kann hier

bereits als Erdgas benannt werden. Im Anschluss kann man kurz einige Eigenschaften bestimmen. Zunächst soll das Gas pneumatisch aufgefangen werden, um auch Übung in dieser Methode des Auffangens von Gasen Übung zu erhalten.

### **Versuch 18: Pneumatisches Auffangen des Brennergases**

Geräte: Brenner mit angeschlossener Gasableitung bzw. einen Schlauch zur Gasableitung direkt aus dem Gashahn, kleine pneumatische Wanne, Reagenzglas (30x200 mm), passender Stopfen, Reagenzglas (16x160 mm), passender Stopfen, Reagenzglasständer, Holzspan

Durchführung: Beide Reagenzgläser werden in der pneumatischen Wanne mit Wasser gefüllt und aufrecht mit der Öffnung nach unten hingestellt. Anschließend verbindet man die Gaszufuhr am Tisch mit einem Schlauch und hält das andere Schlauchende unter Wasser. Die Gaszufuhr ist vorsichtig zu öffnen, so dass nur kleine Gasblasen aus dem Schlauchende im Wasser austreten. Das ausströmende Gas wird in den Reagenzgläsern aufgefangen. Wenn beide vollständig gefüllt sind, wird die Gaszufuhr geschlossen und die Reagenzgläser noch unter Wasser mit den Stopfen verschlossen, aus der Wanne genommen und in den Reagenzglasständer gestellt. Nun kann man das Gas in dem kleinen Reagenzglas betrachten und einen Geruchstest vornehmen (durch Zufächeln!). Dann entzündet man einen Holzspan und hält ihn gleich nach dem Entfernen des Stopfens an die Reagenzglasöffnung des großen Reagenzglas.



Beobachtung: Das Brennergas (Erdgas) lässt sich durch Wasserverdrängung in den Reagenzgläsern auffangen, sie werden dabei vollständig mit dem Gas befüllt. Das Gas ist farblos wie Luft, jedoch nicht geruchlos. Es weist einen typischen Gasgeruch auf. Das Gas brennt an der Reagenzglasöffnung mit einer blassen Flamme.

Auswertung: Erdgas ist ein farbloses Gas, welches einen typischen Geruch aufweist. Der Geruch wird dabei wieder durch beigemischte Geruchsstoffe ver-

ursacht. Kommt man mit einem brennenden Holzspan in die Nähe des Gases, entzündet es sich. Die entstehende Flamme ist das brennende Gas.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler lernen in diesem Versuch neben der Methode des pneumatischen Auffangens auch Erdgas als einen chemischen Stoff kennen, der typische Eigenschaften besitzt.

Wie die Schülerinnen und Schüler bereits beim Feuerzeuggas gelernt haben, ist neben der Brennbarkeit auch die Dichte, vor allem im Vergleich zur Luft, z.B. in Bezug auf die Beurteilung seines Gefährdungspotenzials von Bedeutung. Es stellt sich nun die Frage, ob Erdgas wie Feuerzeuggas eine größere Dichte als Luft hat oder eine kleinere. Um das herauszufinden, können die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Vorkenntnisse mehrere Vorschläge unterbreiten:

- 1) analog zu Versuch 13 (Fernzündung kriechender Gase), wobei hier keine zurückschlagende Flamme beobachtet werden kann,
- 2) quantitativ analog zu Versuch 15 (Ermittlung der Dichte mit Hilfe einer Spritze)

Dabei können beispielsweise folgende Werte gemessen werden:

Leergewicht Spritze	71,219 g
Spritze mit Luft	71,345 g
Spritze mit Erdgas	71,280 g

Daraus ergibt sich die folgende Auswertung:

	Masse der Gasportion	Dichte in g/mL	Dichte in g/L	Literaturwert (0°C)
Luft	0,126 g	0,00126 g/mL	1,26 g/L	1,293 g/L [39, S. 2453]
Erdgas	0,061 g	0,00061 g/mL	0,61 g/L	0,7-0,97 g/L [44]

- 3) qualitativ, im Vergleich zu Luft, wie es im nächsten Versuch beschrieben ist.

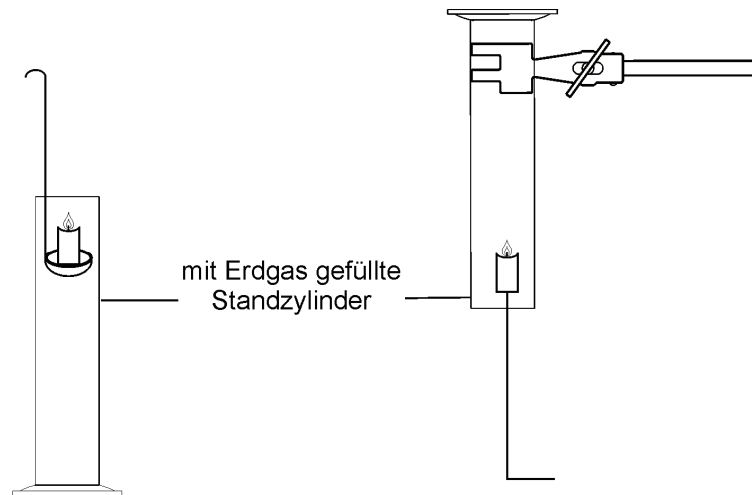
### **Versuch 19: Qualitativer Vergleich der Dichte von Erdgas und Luft**

Geräte: 2 Standzylinder, Stativmaterial, Kerze auf einem Grundbrettchen mit einem Metalldraht, Kerze in einem Verbrennungslöffel

Chemikalien: Erdgas (F+)

Durchführung: Ein Standzylinder wird mit der Öffnung nach unten so eingespannt, dass zwischen Tischplatte und Öffnung genügend Platz ist, um eine Kerze mit Hilfe des Drahtes ungehindert einschieben zu können. Der andere Zylinder bleibt mit der Öffnung nach oben auf dem Tisch stehen. Nun werden

beide Zylinder mit Erdgas befüllt, indem man den Schlauch zunächst bis auf den Boden des Zylinders führt und ihn langsam herauszieht. Nach wenigen Minuten wird mit einer brennenden Kerze überprüft, in welchem Zylinder sich noch Erdgas befindet, indem eine Kerze mit der entsprechenden Befestigung mehrmals in die Zylinder ein- und wieder herausgeführt wird.



**Beobachtung:** Beim Einführen der Kerze in den Standzylinder mit der Öffnung nach unten entzündet sich das Erdgas, so dass kurz Flammen an der äußeren Seite des Standzylinders hochschlagen. Führt man die Kerze weit in den Standzylinder ein, erlischt sie. Zieht man sie wieder heraus, fängt sie am Flammensaum wieder an zu brennen. Dieses Spiel lässt sich bei zügigem Ein- und wieder Herausführen der Kerze mehrmals wiederholen. Außerdem erkennt man an den Seitenwänden des Standzylinders einen deutlichen Beschlag.

Führt man die Kerze auf dem Verbrennungslöffel in den Standzylinder mit der Öffnung nach oben, so entzündet sich kein Erdgas, die Kerzenflamme erlischt auch im Innern des Standzylinders nicht.

**Auswertung:** Erdgas hat offenbar eine geringere Dichte als Luft und bleibt daher im Standzylinder mit der Öffnung nach unten. Es entzündet sich an der Kerzenflamme. Innerhalb der Erdgas-Atmosphäre erlischt die Kerze, man sagt, Erdgas ist nicht brandfördernd. Das Erdgas in dem Standzylinder mit der Öffnung nach oben hat sich in der Zeit verflüchtigt.

**Didaktische Anmerkung:** Neben dem Vergleich der Dichte von Erdgas und Luft führt dieser Versuch außerdem noch zu der Erkenntnis, dass Erdgas zwar brennbar ist, die Verbrennung selbst aber nicht fördert, d.h. dass in reinem Erdgas keine Verbrennung möglich ist.

Selbstverständlich sollen sich die Schülerinnen und Schüler analog zum Feuerzeuggas auch mit dem Gefahrenpotenzial von Erdgas beschäftigen. Gerade durch den Einsatz von Erdgas als Heizgas in vielen Haushalten, ist es wichtig,

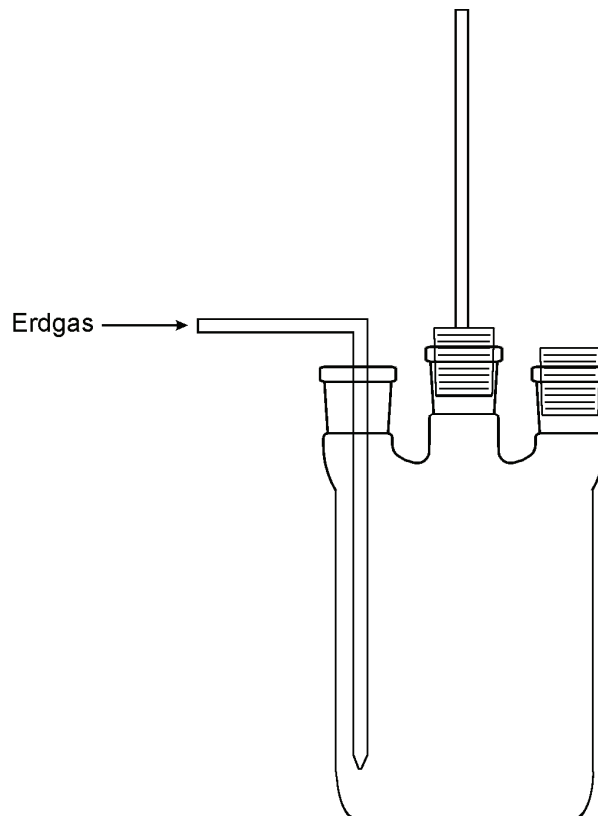
mit ihnen geeignete Vorsichtsmaßnahmen zu besprechen. Immer wieder gibt es Unfälle, die durch Lecks in Gasleitungen häufig tödlich enden und immer einen großen Schaden anrichten. Erdgas muss daher mit dem Kennbuchstaben F+ für „Hochentzündlich“ gekennzeichnet werden. Um die Explosionswucht von Erdgas zu verdeutlichen, kann man eine solche demonstrieren.

### **Versuch 20: Demonstration einer Erdgas-Explosion**

Geräte: dickwandige Woulffsche Flasche, passender Stopfen mit Steigrohr, Gummistopfen, gewinkelt Glasrohr

Chemikalien: Erdgas (F+)

Durchführung: Das Steigrohr wird in der mittleren Öffnung der Woulffschen Flasche befestigt und eine seitliche Öffnung mit einem Gummistopfen verschlossen. Durch die dritte Öffnung wird Erdgas über das gewinkelte Rohr eingeleitet. An der Spitze des Steigrohres wird das Gas (nach negativem Ausfall der Knallgasprobe) entzündet. Dann unterbricht man die Gaszufuhr und entfernt das Gaseinleitungsrohr aus der Öffnung.



Beobachtung: Das Erdgas brennt am oberen Ende des Steigrohres mit gelb leuchtender Flamme, welche langsam kleiner wird und sich schließlich in das Rohr hineinzieht. Man erkennt im Steigrohr einen blauen Flammensaum, der schnell nach unten in die Flasche wandert, wo die Flamme eine hör- und seh- bare Verpuffung erzeugt.

Auswertung: Da Erdgas eine geringere Dichte als Luft hat, steigt es im Steigrohr nach oben, wo es mit leuchtender Flamme verbrennt. Gleichzeitig dringt durch die offene Flaschenöffnung Luft ein. Sie bildet mit dem Erdgas in der Flasche ein explosives Gemisch, das durch die absinkende Flamme entzündet wird und explodiert.

Didaktische Anmerkung: Der Versuch sollte im verdunkelten Zimmer durchgeführt werden, damit man die absinkende Flamme deutlich erkennt. Die Flamme kann erlöschen, wenn der Innendurchmesser des Glasrohres zu gering ist. Ansonsten zeigt dieser Versuch sehr schön, dass reines Erdgas ruhig abbrennt, während ein Erdgas-Luft-Gemisch, wie es bei einem Leck in der Gasleitung schnell entstehen kann, explodiert.

Zusätzlich zu den Kennbuchstaben und -symbolen werden Gefahrstoffe mit den so genannten R- und S-Sätzen versehen. Bei Erdgas sind folgende R- und S-Sätze zu finden:

R 12: Hochentzündlich.

S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren.

S 16: Von Zündquellen fernhalten – nicht rauchen.

S 33: Maßnahmen gegen elektrostatische Aufladungen treffen.

Der letzte S-Satz sollte zu einer Aufzählung führen, wo Funken im Alltag entstehen können (beispielsweise in allen elektrischen Geräten und Anlagen, sogar schon beim Betätigen des Lichtschalters oder der Klingel).

Die bisherigen Kenntnisse zu Erdgas können analog zum Feuerzeuggas in einem Steckbrief festgehalten werden.

Eigenschaften	Erdgas
Aggregatzustand bei Zimmertemperatur	gasförmig
Farbe	farblos
Geruch	typischer Gasgeruch (aufgrund der beigemischten Geruchsstoffe)
Brennbarkeit	brennbar
Dichte im Vergleich zur Luft	hat eine geringere Dichte als Luft (0,61 g/L)
Gefahrenbezeichnung	hochentzündlich, d.h. bildet mit Luft explosive Gemische
Kennbuchstabe	F+
R-Sätze	R 12: Hochentzündlich.
S-Sätze	S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren. S 16: Von Zündquellen fernhalten – nicht rauchen. S 33: Maßnahmen gegen elektrostatische Aufladungen treffen.

Bemerkungen	ungiftig fördert die Verbrennung nicht
-------------	---

Zum Abschluss der Betrachtung von Erdgas sollten noch die Sicherheitsmaßnahmen im Umgang mit Erdgas im Haushalt bzw. Verhaltensregeln im Notfall besprochen werden. Dazu kann den Schülerinnen und Schülern den Auftrag geben, sich beim örtlichen Gasversorger oder auf dem gelben Informationszettel, der an jedem Gaszähler zu finden ist, zu informieren. Ein Beispiel für einen solchen Informationszettel zeigt die Abb. 25.

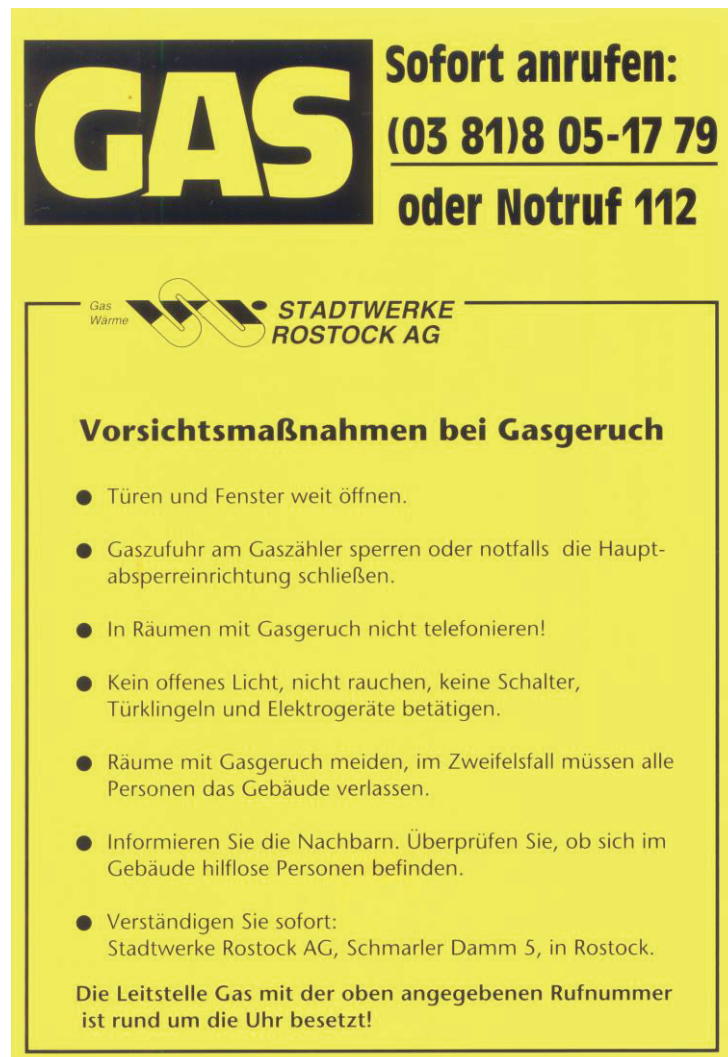


Abb. 25: Gelber Informationszettel am Gaszähler des örtlichen Gasversorgers

#### 4.3 Kohlenstoffdioxid, Helium und Luft im Vergleich

Neben dem Feuerzeuggas befanden sich noch weitere Gase auf dem Tisch mit den Partyutensilien. Das folgende Bild (Abb. 26) zeigt die mögliche Sortierung der Partyutensilien nach dem gasförmigen Aggregatzustand.





Abb. 26: Gasförmige Stoffe vom Tisch mit den Partyutensilien

Die Untersuchung der restlichen Gase (Kohlenstoffdioxid, Helium, Luft) dient zur Anwendung der bisher erworbenen Kenntnisse über die Untersuchungsmethoden und sollte möglichst selbständig durch die Schülerinnen und Schüler erfolgen. Es ist aber auch möglich, Fragen der Schülerinnen und Schüler, die sich aus der Verwendung der Gase ergeben, als Leitlinie zu verwenden. Folgende Fragen könnten die Schülerinnen und Schüler stellen:

Warum kann man mit Kohlenstoffdioxid Feuer löschen?

Wie bedient man einen Feuerlöscher?

Was hat Kohlenstoffdioxid mit Mineralwasser zu tun?

Warum fliegt ein Heliumballon und ein Luftballon nicht?

Ist Helium ein brennbares Gas?

(Wo kommen Helium und Kohlenstoffdioxid vor?)

Die ersten Eigenschaftsuntersuchungen, die die Schülerinnen und Schüler bereits allein erarbeiten und durchführen können, sind sicherlich die zu Farbe, Geruch, Dichte und der Brennbarkeit. Es ist dabei sinnvoll erst die Dichte zu untersuchen, um danach festzulegen, wo die Öffnung des Gefäßes sein muss, damit man das Gas z.B. in einem Standzylinder sammeln kann.

### **Versuch 21: Ermittlung der Dichte von Kohlenstoffdioxid und Helium**

Kurzbeschreibung: Analog zu Versuch 15 (Ermittlung der Dichte mit Hilfe einer Spritze) wird die Spritze zunächst evakuiert und gewogen. Anschließend wiegt man die Spritze zunächst mit Helium und dann mit Kohlenstoffdioxid. Dabei können beispielsweise folgende Werte gemessen werden:

Leergewicht Spritze	71,214 g
Spritze mit Helium	71,230 g
Spritze mit Kohlenstoffdioxid	71,408 g

Daraus ergibt sich die folgende Auswertung:

	Masse der Gasportion	Dichte in g/mL	Dichte in g/L	Literaturwert (0°C)
Helium	0,016 g	0,00016 g/mL	0,16 g/L	0,178 g/L [39, S. 953]
Kohlenstoffdioxid	0,194 g	0,00194 g/mL	1,94 g/L	1,977 g/L [39, S. 953]

Man kann den Schülerinnen und Schülern nach der Ermittlung der Dichte mitteilen, dass Helium eines der Gase mit der geringsten Dichte ist (nur Wasserstoff besitzt eine noch geringere Dichte). Daher wird es als Füllgas in Luftschiffen und Ballons eingesetzt.

### **Versuch 22: Ermittlung der Brennbarkeit von Luft, Helium und Kohlenstoffdioxid**

Kurzbeschreibung: Wie in Versuch 19 wird ein Standzylinder mit der Öffnung nach unten eingespannt. Zwei weitere Standzylinder stehen mit der Öffnung nach oben auf dem Tisch. Der eingespannte Zylinder wird mit Helium gefüllt und ein stehender mit Kohlenstoffdioxid. Anschließend führt man eine brennende Kerze auf einem Grundbrettchen bzw. auf einem Verbrennungslöffel nacheinander in die Standzylinder ein und zieht sie langsam wieder heraus. Bei Helium und Kohlenstoffdioxid erlischt die Kerze. In Luft brennt sie wie gewohnt weiter. Es ist also herauszustellen, dass Kohlenstoffdioxid, Luft und Helium keine brennbaren Gase sind, die Luft aber die Verbrennung fördert, während Helium und Kohlenstoffdioxid Flammen ersticken.

Die flammenerstickende Wirkung des Kohlenstoffdioxids kann man zusammen mit der größeren Dichte ausnutzen, um den Schülerinnen und Schülern einen angeblichen „Zaubertrick“ zu demonstrieren.

### **Versuch 23: Zauberei? - Kohlenstoffdioxid „umgießen“**

Geräte: 2 hohe 150-mL-Bechergläser, Teelicht, Stabfeuerzeug

Chemikalien: Kohlenstoffdioxid

Durchführung: Man befüllt ein Becherglas mit Kohlenstoffdioxid. Anschließend stellt man das Teelicht in das andere Becherglas und entzündet es mit Hilfe eines Stabfeuerzeuges oder eines brennenden Spans. Nun „gießt“ man das

Kohlenstoffdioxid aus dem ersten Becherglas in das Becherglas mit der brennenden Kerze.

Beobachtung: Kohlenstoffdioxid ist ein farbloses Gas. Gießt man es auf eine Kerzenflamme, erlischt sie.

Auswertung: Kohlenstoffdioxid lässt sich aufgrund der im Vergleich zur Luft größeren Dichte in einem Becherglas mit der Öffnung nach oben sammeln und daraus in ein anderes Becherglas „gießen“. Dabei verdrängt es die Luft aus dem Becherglas und die Kerze erlischt, da Kohlenstoffdioxid Flammen erstickt.

Didaktische Anmerkung: In diesem attraktiven Versuch werden die gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um einen beliebten Schauversuch aufzuklären.

Nach der Untersuchung zur Brennbarkeit bietet sich eine Einführung in den Umgang mit Feuerlöschern an. Die Frage, warum man in Feuerlöschern Kohlenstoffdioxid und nicht Helium verwendet, lässt sich aufgrund der Dichte erklären.

Weitere Versuche können motiviert werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Vorkommen von Kohlenstoffdioxid und Helium recherchieren. Während Kohlenstoffdioxid zu 0,035 Vol.-% [39, S. 2453] in der Luft enthalten ist und bei vielen industriellen Prozessen (z.B. in Abgasen von Brennstoffen) entsteht, kommt Helium nur in Spuren in der Luft vor (0,0005 Vol.-% [39, S. 2453]). Größere Heliummengen findet man in Erdgasen, wo es in Konzentrationen von bis zu 7,5 Vol.-% enthalten sein kann. Auf der Erde ist Helium seltener als Gold, Silber und Platin, im Weltall jedoch der zweithäufigste Stoff. [39, S. 1719f.] Schon bei dieser Recherche wiederholen die Schülerinnen und Schüler, dass es sich bei der Luft um ein Gasmisch handelt. Die Zusammensetzung kann wie folgt angegeben werden [nach 39, S. 2453]:

<b>Luftzusammensetzung in Vol.-%</b>	
Stickstoff	78,08
Sauerstoff	20,95
Kohlenstoffdioxid	0,035
andere Gase	0,935

Außer in Feuerlöschern wird Kohlenstoffdioxid auch zum Herstellen von sprudelnden Getränken verwendet. Auch dieses werden die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Recherche zum Vorkommen sicher herausfinden. Aber auch auf dem Tisch mit den Partyutensilien stand ein so genannter „Wasser-Maxx“. Bei einer Betrachtung der Funktionsweise dieses Gerätes können die Schüle-

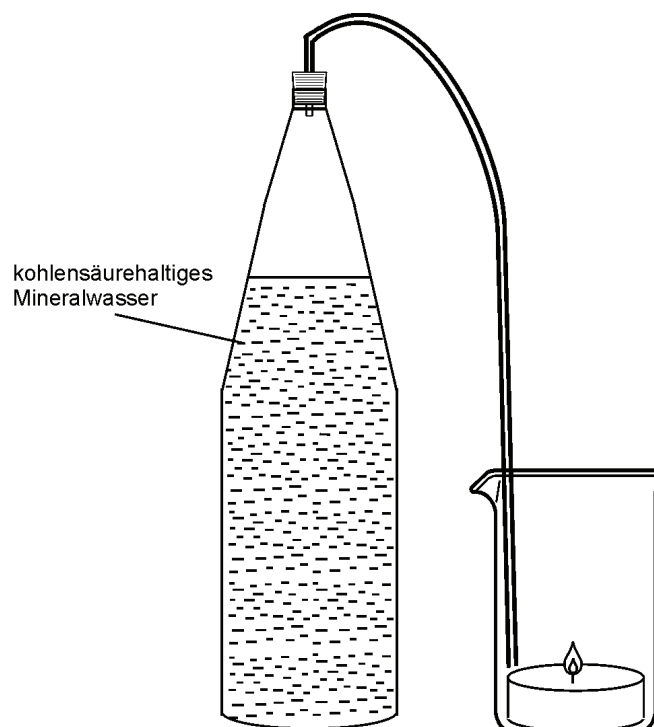
rinnen und Schüler selbst erarbeiten, dass dabei das Gas Kohlenstoffdioxid mit Druck in das Wasser gepresst wird. Danach kann man in dem Getränk viele aufsteigende Gasblasen beobachten. Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich dabei um Kohlenstoffdioxid handelt. Dies kann in einem Versuch auch bei käuflichem Mineralwasser untersucht werden.

#### **Versuch 24: Ausschütteln von Kohlenstoffdioxid aus Mineralwasser**

Geräte: durchbohrter Stopfen mit Gasableitungsrohr und -schlauch, passend für die Mineralwasser-Flasche, 2 hohe 150-mL-Bechergläser, Teelicht, Stabfeuerzeug

Chemikalien: eine neue Flasche kohlenensäurehaltiges Mineralwasser

Durchführung: Zunächst gießt man etwas von dem Mineralwasser in ein Becherglas, um die Flasche ein wenig zu leeren. Dann setzt man den durchbohrten Stopfen auf die Flasche. Anschließend stellt man das Teelicht in das andere Becherglas und entzündet es mit Hilfe eines Stabfeuerzeuges oder eines brennenden Spans. Nun hält man den Schlauch seitlich neben das Teelicht und schüttelt die Mineralwasser-Flasche so, dass keine Flüssigkeit durch den Schlauch gelangt.



Beobachtung: Beim Öffnen der Mineralwasserflasche ist ein Zischen zu hören und man erkennt anschließend viele Gasblasen im Mineralwasser aufsteigen, die sich vor allem an den Wänden und auf dem Boden der Flasche bilden.

Durch Schütteln werden die Bildung und das Aufsteigen von Gasblasen verstärkt. Die Kerze erlischt nach kurzem Schütteln.

Auswertung: Das Zischen beim Öffnen der Flasche weist auf einen Überdruck in der Flasche hin. Erst danach bilden sich die Gasblasen. Durch Schütteln verstärkt man das Austreiben des Gases aus dem Mineralwasser. Es verdrängt die Luft in dem Becherglas mit der Kerze, wobei diese erlischt. Das Erlöschen der Kerze bestätigt die Vermutung, dass es sich bei dem Gas im Mineralwasser um Kohlenstoffdioxid handelt.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt, dass sich in den Gasblasen im Mineralwasser Kohlenstoffdioxid befindet. Zudem bahnt es Versuche zur Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid (in Abhängigkeit vom Druck) an.

Auch in allen anderen sprudelnden Getränken ist Kohlenstoffdioxid unter Druck gelöst, dabei ist die Löslichkeit stark druck- und temperaturabhängig:

Temperatur	Löslichkeit in 1 L Wasser	Druck	Löslichkeit in 1 L Wasser
0 °C	1,71 L	1 bar	1 L
10 °C	1,19 L	2 bar	2 L
20 °C	0,88 L	3 bar	3 L
60 °C	0,27 L	4 bar	4 L

Tab. 6: Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser in Abhängigkeit von der Temperatur und dem Druck [39, S. 2191]

Dass sich Kohlenstoffdioxid bereits bei Normaldruck (1 bar) in beträchtlichen Mengen in Wasser löst, kann man durch folgenden Versuch demonstrieren.

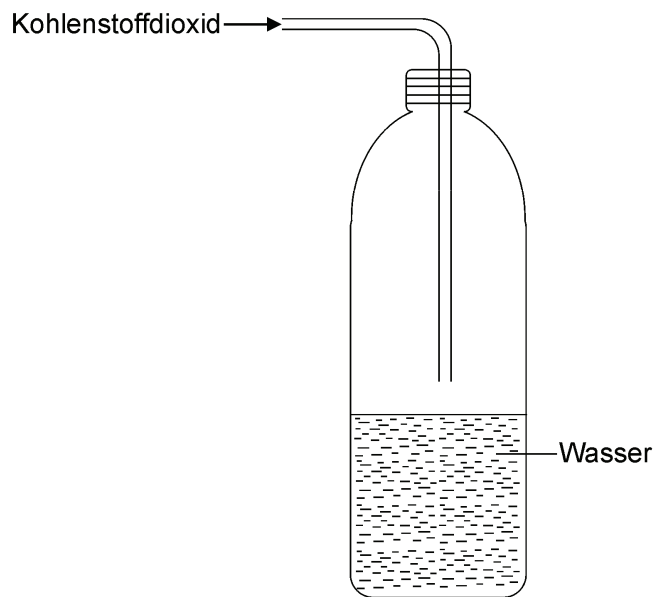
### **Versuch 25: Demonstration der Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser**

[nach 45]

Geräte: zwei flexible 0,5-L-PET-Flaschen, Schlauch, Wasserkocher, Thermometer, 100-mL-Messzylinder

Chemikalien: gekühltes Wasser, Kohlenstoffdioxid

Durchführung: Mit Hilfe des Wasserkochers stellt man sich etwa 60 °C warmes Wasser her. Anschließend befüllt man die eine PET-Flasche mit 200 mL warmen Wasser und die andere mit 200 mL etwa 10 °C kaltem Wasser. Dann verdrängt man die Luft aus den Flaschen vorsichtig mit Kohlenstoffdioxid. Beide Flaschen werden verschlossen und gleichzeitig kräftig geschüttelt.



**Beobachtung:** Beim Schütteln beult sich die Flasche mit dem kalten Wasser mit einem hörbaren Geräusch nach innen ein, so dass sie nicht länger rund erscheint. Von der richtigen Seite aus betrachtet, ist sie nun abgeflacht. Die Flasche mit dem warmen Wasser beult sich auch ein, aber weitaus weniger als die mit dem kalten Wasser.



Abb. 27: Kohlenstoffdioxid löst sich in Wasser, wodurch die Flaschen einbeulen

**Auswertung:** Das Schütteln sorgt für einen intensiven Kontakt zwischen dem Kohlenstoffdioxid und dem Wasser, wodurch sich Kohlenstoffdioxid in Wasser löst. Dadurch entsteht im Innern der Flasche ein Unterdruck mit dem Ergebnis, dass sich die flexible Flasche nach innen einbeult. In kaltem Wasser kann sich mehr Kohlenstoffdioxid lösen als in warmen Wasser (siehe Tab. 6), wodurch sich die Flasche mit dem kalten Wasser stärker einbeult.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt anschaulich die Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in unterschiedlich temperiertem Wasser. Da nur 0,1 % des gelösten Kohlenstoffdioxids mit dem Wasser zu Kohlensäure reagiert, ist es hier durchaus legitim, den Versuch zunächst nur in Bezug auf die physikalische Löslichkeit zu deuten.

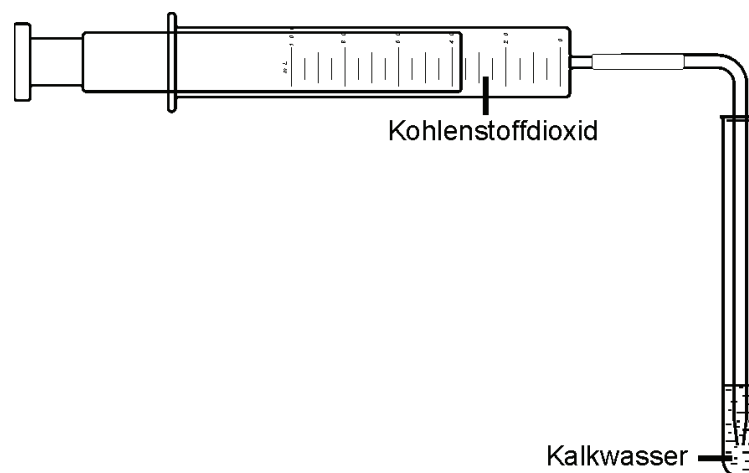
Bisher wurde das Gas Kohlenstoffdioxid nur an seiner erstickenden Wirkung erkannt. Dieser Nachweis ist jedoch nicht eindeutig, da beispielsweise auch Helium nicht brennbar ist und Flammen erstickt, wie die Schülerinnen und Schüler bereits wissen. Der chemische Nachweis erfolgt durch Kalkwasser. Eventuell ist er auch schon aus dem Biologieunterricht (Atmung) bekannt. Danach können weitere Vorkommen von Kohlenstoffdioxid untersucht werden.

### **Versuch 26: Nachweis von Kohlenstoffdioxid mit Kalkwasser**

Geräte: 2 Reagenzgläser (16x160 mm), Reagenzglasständer, Silikonschlauch, Glasrohr mit ausgezogener Spitze, Kolbenprober

Chemikalien: Kalkwasser (gesättigte Calciumhydroxid-Lösung; Xi), Kohlenstoffdioxid

Durchführung: Die Reagenzgläser werden mit etwa 5 mL Kalkwasser befüllt (ca.  $\frac{1}{4}$  gefüllt). Nun leitet man Kohlenstoffdioxid mit Hilfe des Kolbenprobers über das Glasrohr mit ausgezogener Spitze in das Kalkwasser ein, bis eine Veränderung zu beobachten ist. Anschließend werden etwa 50 mL Luft in das noch unbenutzte Kalkwasser in dem zweiten Reagenzglas eingeleitet.



Beobachtung: Kohlenstoffdioxid ist ein farb- und geruchloses Gas, welches sich in einem Kolbenprober auffangen lässt. Beim Einleiten von Kohlenstoffdioxid (ca. 5-10 mL) trübt sich Kalkwasser weiß. Leitet man Luft durch Kalkwasser lässt sich keine Trübung feststellen.

Auswertung: Kohlenstoffdioxid lässt sich durch Einleiten in Kalkwasser nachweisen. Dabei trübt sich das Kalkwasser weiß, man sagt, es entsteht ein weißer

Niederschlag. In Luft lässt sich mit dieser Methode kein Kohlenstoffdioxid nachweisen.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch lernen die Schülerinnen und Schüler den Nachweis für Kohlenstoffdioxid kennen, wenn er nicht schon aus dem Biologieunterricht bekannt ist. Dann dient er der Wiederholung in Bezug auf die Durchführung, Beobachtung und Schlussfolgerung. Es ist in jedem Fall darauf zu achten, dass nicht zu viel Kohlenstoffdioxid in das Kalkwasser eingeleitet wird. Bei großem Überschuss an Kohlenstoffdioxid reagiert es auch mit dem Wasser zu Kohlensäure, die den bereits vorhandenen Niederschlag wieder auflöst.

Obwohl Kohlenstoffdioxid in Versuch 26 nicht in der Luft nachgewiesen werden konnte, wissen die Schülerinnen und Schüler aber bereits, dass es dennoch zu einem geringen Teil in der Luft vorhanden ist. Auch das kann man mit Kalkwasser zeigen.

### **Versuch 27: Nachweis von Kohlenstoffdioxid in der Luft**

Kurzbeschreibung: Eine Petrischale mit Kalkwasser wird über einen längeren Zeitraum (mind. ein Tag) offen an der Luft stehen gelassen. Dabei bilden sich auf der Oberfläche des Kalkwassers kleine weiße Kristalle. Sie sind der Nachweis dafür, dass Kohlenstoffdioxid auch in der Luft enthalten ist. Da die Menge an Kohlenstoffdioxid aber relativ gering ist, dauert der Nachweis etwas länger.

Dennoch ist der geringe Anteil von 0,035 Vol.-% von großer Bedeutung für die Erde. Das Kohlenstoffdioxid absorbiert die durch das Sonnenlicht an der Erdoberfläche entstehende Wärmestrahlung und trägt dadurch zu der Erwärmung der Erdoberfläche bei (so genannter „natürlicher Treibhauseffekt“). Ohne den Treibhauseffekt wäre auf der Erde aufgrund der tiefen Temperaturen kaum Leben möglich. Heutzutage wird der Begriff „Treibhauseffekt“ aber eher negativ beurteilt. Dies liegt daran, dass seit der Industrialisierung Anfang des 19. Jahrhunderts der Anteil an Kohlenstoffdioxid in der Atmosphäre steigt (von 1960 bis 1990 um fast 12 %). Die Konsequenz ist eine kontinuierlich steigende Erwärmung der Erdoberfläche, wodurch weltweite Klimaänderungen zu beobachten sind. Als Ursachen für den Anstieg werden die verstärkte Verbrennung fossiler Brennstoffe sowie großflächige Waldrodungen gesehen. [nach 39, S. 2192f.]

Dass Kohlenstoffdioxid an vielen Alltagsprozessen beteiligt ist und sogar bei der menschlichen Atmung entsteht, zeigen die nächsten Versuche.

### **Versuch 28: Nachweis des erhöhten Kohlenstoffdioxid-Anteils in der „Ausatemluft“**

Geräte: 2 Reagenzgläser (16x160 mm), Reagenzglasständer, Kolbenprober, Silikonschlauch, Glasrohr mit ausgezogener Spitze



Chemikalien: Kalkwasser (gesättigte Calciumhydroxid-Lösung; Xi)

Durchführung: Die Reagenzgläser werden mit etwa 5 mL Kalkwasser befüllt. Nun leitet man zunächst 100 mL Luft mit Hilfe des Kolbenprobers über das Glasrohr mit ausgezogener Spitze in das Kalkwasser ein. Anschließend füllt man den Kolbenprober mit „Ausatemluft“ und leitet diese in das noch unbenutzte Kalkwasser in dem zweiten Reagenzglas ein.

Beobachtung: Beim Einleiten von Luft in Kalkwasser ist keine Veränderung zu beobachten. Im Gegensatz dazu trübt sich bei der „Ausatemluft“ das Kalkwasser weiß.

Auswertung: Der geringe Anteil von Kohlenstoffdioxid in der 100 mL Luft führt bei Kalkwasser noch nicht zu einer Trübung. In der „Ausatemluft“ muss der Kohlenstoffdioxid-Anteil aber höher sein, denn das Kalkwasser trübte sich weiß. Bei der Atmung finden also Prozesse statt, bei denen Kohlenstoffdioxid entstehen.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch wiederholen die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über die Atmung aus dem Biologieunterricht. Die vom Menschen ausgeatmete Luft enthält etwa 4 % Kohlenstoffdioxid [39, S. 2192].

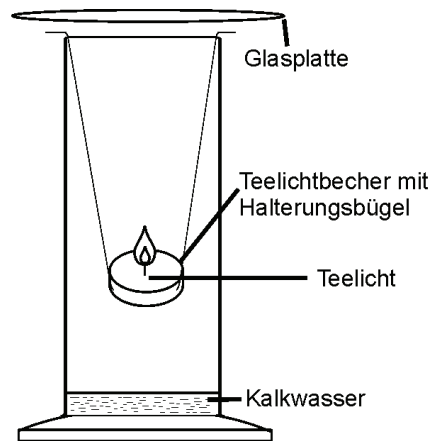
### **Versuch 29: Kohlenstoffdioxid als Verbrennungsprodukt**

Geräte: 2 gleiche Standzylinder, 2 Glasplatten zum Abdecken, Teelicht, Drähte, Nagel

Chemikalien: Kalkwasser (Xi)

Vorbereitung: Man entfernt zunächst das Teelicht aus seinem Gehäuse. Dann wird das Teelichtgehäuse seitlich mit Hilfe des Nagels mit zwei sich gegenüber befindlichen Löchern versehen. In diese Löcher befestigt man die Drähte, die dann als Halterungsbügel für den Standzylinder dienen. Danach kann man das Teelicht wieder einsetzen.

Durchführung: Man gibt in beide Standzylinder einige Milliliter Kalkwasser. Anschließend entzündet man das Teelicht, hängt es in einen Standzylinder und deckt ihn nach kurzer Zeit mit der Glasplatte ab. Ist die Flamme erloschen, wird das Teelicht aus dem Standzylinder entfernt, dieser wieder abgedeckt und kräftig geschüttelt. Zum Vergleich wird auch der „unbenutzte“ Standzylinder mit dem Kalkwasser geschüttelt.



**Beobachtung:** Nachdem die Glasplatte aufgelegt wurde, beschlägt zunächst die Innenwand des Standzylinders, dann erlischt die Kerze. Beim Schütteln des Standzylinders trübt sich das Kalkwasser weiß. In dem Unbenutzten Standzylinder bleibt das Kalkwasser klar.

**Auswertung:** Bei der untersuchten Verbrennung von Kerzenwachs entsteht kurzzeitig ein Beschlag von einer Flüssigkeit sowie nachweislich das Gas Kohlenstoffdioxid.

**Didaktische Anmerkung:** Wesentliche Erkenntnis aus diesem Versuch sollte die Tatsache sein, dass das Treibhausgas Kohlenstoffdioxid bei vielen Verbrennungen entsteht.

Zum Abschluss der Behandlung von Kohlenstoffdioxid kann man, je nach Verfügbarkeit, noch das so genannte Trockeneis, also Kohlenstoffdioxid in fester Form, thematisieren. Manche Großmärkte bieten ihren Kunden kleinere Mengen Trockeneis an, um die erstandenen tiefgekühlten Waren nach Hause zu transportieren. Größere Mengen geben sie dann auch zu den Herstellungs- bzw. Lieferpreisen ab.

Trockeneis bietet für die Schülerinnen und Schüler eine große Motivation, da es für sie sicherlich erstaunlich ist, einen Stoff, der unter Normalbedingungen gasförmig ist, auch in fester Form kennen zu lernen. Zusätzlich können sie anhand von Trockeneis die direkte Aggregatzustandsänderung von fest zu gasförmig beobachten. Diesen Vorgang nennt man „Sublimieren“. Das Sublimieren von Trockeneis wird in den folgenden drei Versuchen ausgenutzt, um tiefe Temperaturen zu erzielen, einen Ballon aufzublasen und um Luft zu verdrängen.

### **Versuch 30: Messen der Temperatur beim Sublimieren von Trockeneis**

**Geräte:** digitales Thermometer mit Temperaturfühler (Messbereich bis  $-100\text{ }^{\circ}\text{C}$ ), Thermosgefäß

**Chemikalien:** festes Kohlenstoffdioxid (Trockeneis)

Sicherheit: Berührung der Haut mit Trockeneis unbedingt vermeiden (Erfrierungsgefahr!). Geeignete Schutzhandschuhe verwenden!

Durchführung: Man hält den Temperaturfühler in das mit Trockeneis gefüllte Thermosgefäß und wartet, bis die tiefste Temperatur erreicht ist.

Beobachtung: Das Thermometer zeigt nach kurzer Wartezeit Temperaturen zwischen  $-76\text{ °C}$  und  $-78\text{ °C}$  an.

Auswertung: Festes Kohlenstoffdioxid sublimiert bei einer Temperatur von  $-78\text{ °C}$ . Dabei geht es direkt vom festen in den gasförmigen Zustand über.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum einen, um die tiefen Temperaturen zu messen, die bei der Verwendung von Trockeneis erreicht werden können und zum anderen, um den Vorgang des Sublimierens zu wiederholen bzw. zu thematisieren. Anschließend können Alltagsbeispiele für Sublimationen benannt werden (nasse Wäsche bei Frost: Wasser gefriert und sublimiert dann, so dass die Wäsche trotzdem trocken wird / plötzlich auftretende Eiskristalle auf Autoscheiben im Winter / Eiskristalle, die sich auf tiefgekühlten Gegenständen bilden (siehe Versuch 9)).

### **Versuch 31: Sublimation von Trockeneis in einem Luftballon**

Geräte: Luftballon, Tiegelzange

Chemikalien: festes Kohlenstoffdioxid (Trockeneis)

Sicherheit: Berührung der Haut mit Trockeneis unbedingt vermeiden (Erfrierungsgefahr!). Geeignete Schutzhandschuhe verwenden!

Durchführung: Ein kleines Stück Trockeneis wird mit Hilfe der Tiegelzange in den leeren Ballon gegeben und dieser fest verschlossen.

Beobachtung: Der Ballon bläht sich langsam auf.

Auswertung: Das feste Kohlenstoffdioxid sublimiert in dem Ballon. Dabei kommt es bei der Aggregatzustandsänderung von fest zu gasförmig zu einer großen Volumenzunahme, wodurch sich der Ballon aufbläht.

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch beobachten die Schülerinnen und Schüler die große Volumenzunahme bei der Zustandsänderung von fest zu gasförmig. Sie sollten diese Beobachtung schon selbständig mit Hilfe des einfachen Teilchenmodells erklären können.

### **Versuch 32: Kerzen löschen mit Trockeneis**

Geräte: große pneumatische Wanne, Kerzen unterschiedlicher Länge, Tiegelzange

Chemikalien: festes Kohlenstoffdioxid (Trockeneis)

Sicherheit: Berührung der Haut mit Trockeneis unbedingt vermeiden (Erfrierungsgefahr!). Geeignete Schutzhandschuhe verwenden!

Durchführung: Die Kerzen werden treppenstufenartig in die Wanne gestellt und entzündet. Die Kerzen sollten nicht über den Rand der Wanne rausragen. Dann legt man mit Hilfe der Tiegelzange 2-3 kleine Stückchen Trockeneis in die Wanne und wartet ab.



Beobachtung: Die Kerzen gehen nach und nach aus, beginnend mit der kürzesten.

Auswertung: Auch hier sublimiert das Trockeneis, dabei entsteht gasförmiges Kohlenstoffdioxid, welches die Luft aus der Wanne von unten nach oben verdrängt. Den Füllstand des gasförmigen Kohlenstoffdioxids in der Wanne kann man mit Hilfe der Kerzen feststellen.

Didaktische Anmerkung: Den Schülerinnen und Schülern ist dieser Versuch eigentlich schon bekannt. Er weist durch die erstickende Wirkung lediglich darauf hin, dass es sich beim Trockeneis tatsächlich um festes Kohlenstoffdioxid handelt. Zum endgültigen Beweis kann auch noch etwas Kalkwasser in der Wanne geschwenkt werden.

Zum Abschluss kann man einen vergleichenden Steckbrief der drei Gase anfertigen lassen. Dabei sollte nochmals deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der Luft um ein Gasgemisch (mit relativ gleich bleibender Zusammensetzung) handelt.

Eigenschaften	Luft	Kohlenstoffdioxid	Helium
Aggregatzustand bei 20 °C	gasförmig	gasförmig	gasförmig
Farbe	farblos	farblos	farblos
Geruch	geruchlos	geruchlos	geruchlos
Dichte	1,293 g/L	1,977 g/L	0,1785 g/L
Brennbarkeit	- nicht brennbar - fördert die Verbrennung	- nicht brennbar - erstickt Flammen	- nicht brennbar - erstickt Flammen
Gefahrenbezeichnung	keine	keine	keine

Kennbuchstabe	keinen	keinen	keinen
R-Sätze	keine	keine	keine
S-Sätze	keine	S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren. S 23: Gas nicht einatmen.	S 9: Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren. S 23: Gas nicht einatmen.
Bemerkungen	- lebensnotwendig für die Atmung - Gasgemisch aus 78 % Stickstoff, 21 % Sauerstoff und 1 % anderen Gasen	- ungiftig - Treibhauseffekt	- ungiftig
Verwendung	Atmung Verbrennungen	- in Feuerlöschern - zum Herstellen von sprudelnden Getränken - Schutzgas beim Schweißen - Kältemittel (Trockeneis)	- Füllgas für Luftschiffe und Ballons - Füllung von Leuchtstoffröhren - Schutzgas beim Schweißen
Vorkommen	Atmosphäre	- zu 0,035 % in der Luft - in Abgasen von Verbrennungen	- bis zu 7% in Erdgasen - zu 0,0005 % in der Luft

Mit dieser Zusammenstellung endet die Betrachtung der gasförmigen Stoffe. Man kann sich nun den Tisch mit den Partyutensilien in Erinnerung rufen (bzw. das Foto betrachten) und sich einer neuen Gruppe von Stoffen zuwenden. Sinnvollerweise bietet sich nun die Betrachtung von festen und flüssigen Stoffen an.

## 5. Ausgewählte Eigenschaften fester Stoffe

Auf dem Tisch mit den Partyutensilien befanden sich eine ganze Reihe von festen Stoffen (siehe dazu nochmals Abb. 10), die jedoch weiter nach dem „Material“, also nach der Zugehörigkeit zu einer Stoffgruppe, unterteilt werden konnten (siehe Punkt VI.1.2). In diesem Abschnitt sollen nun exemplarisch die Metalle genauer betrachtet werden. Dabei werden sowohl gemeinsame, charakteristische Eigenschaften herausgearbeitet als auch Unterschiede innerhalb dieser Stoffgruppe betrachtet.

Insbesondere sollen die folgenden Lernziele erreicht werden:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- ausgewählte Eigenschaften von Metallen (Farbe, Transparenz, Glanz, Oberflächenbeschaffenheit, Verformbarkeit, Klang, Härte, Dichte, Verhal-

ten gegenüber Magneten, Wärmeleitfähigkeit, elektrische Leitfähigkeit, Schmelztemperatur) kennen lernen und untersuchen,

- verschiedene Metalle anhand unterschiedlicher Eigenschaften erkennen,
- die Verwendung von ausgewählten Metallen im Alltag recherchieren und
- einige Legierungen mit ihren Eigenschaften und der Herstellung kennen lernen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen bereits eine Reihe von Metallen, können sie benennen und einige Einsatzgebiete aufzählen. Als Hilfestellung kann man nochmals das Bild vom Partyutensilien-Tisch nutzen. Darauf waren mehrere metallische Gegenstände, wie sie in der folgenden Abb. 28 zu sehen sind.



Abb. 28: Metallische Gegenstände vom Tisch mit den Partyutensilien

Die Schülerinnen und Schüler können sicher Aluminiumfolie oder auch Edelstahl als Material für Besteck und Töpfe richtig zuordnen. Es wird aber auch vorkommen, dass sie einem metallischen Gegenstand kein namentliches Metall zuordnen können, unsicher sind oder sich in ihrer Annahme irren (z.B. Teelicht-Gehäuse und Dosen). Folgende Fragen könnten Schülerinnen und Schüler sinngemäß in Bezug auf Metalle stellen und somit weitere Untersuchungen motivieren:

Aus welchen Metallen bestehen bestimmte Alltagsgegenstände (Dosen, Töpfe, Einweg-Grill und zugehöriges Grillrost, Bestecke etc.)?

Warum werden diese Gegenstände gerade aus einem bestimmten Metall gemacht?

Wo und warum finden Metalle im Alltag so häufig Verwendung?

Warum werden bei Töpfen die Griffe häufig aus Kunststoff gefertigt?

Gerade solche Fragen liefern die Motivation, sich mit den Eigenschaften einiger ausgewählter, im Alltag häufig vorkommender Metalle genauer zu beschäftigen. Um herauszufinden, aus welchem Metall ein Gegenstand besteht, müssen zunächst Eigenschaftsuntersuchungen an bekannten „reinen“ Metallproben vorgenommen werden, um dann vergleichen zu können.

Die nächsten Versuche beschränken sich im Allgemeinen auf fünf wichtige Metalle, die die Schülerinnen und Schüler mit Namen kennen könnten: Eisen, Aluminium, Kupfer, Zink und Lötzinn. Diese Reihe sollte entsprechend der Bekanntheit oder den Vermutungen seitens der Schülerinnen und Schülern angepasst werden. Dort, wo es anschließend sinnvoll ist und auch aus dem Alltag bekannt, werden weitere Metalle mit betrachtet. Zunächst sollen kurz die Eigenschaften festgehalten werden, die mit den Sinnen wahrnehmbar sind.

### **Versuch 33: Die sinnliche Wahrnehmung von ausgewählten Metallproben**

Geräte: Proben von Aluminium, Kupfer, Eisen, Zink und Lötzinn, Schmirgelpapier

Durchführung: In einer Tabelle werden die Farbe, die Transparenz sowie der Glanz der Metallproben festgehalten. Anschließend werden die Proben mit dem Schmirgelpapier gerieben und Veränderungen im Aussehen notiert.

Des Weiteren werden die Metallproben auf ihre Oberflächenbeschaffenheit, ihre Verformbarkeit und ihren Klang untersucht.

Beobachtung: vor dem Schmirgeln:

	<b>Aluminium</b>	<b>Kupfer</b>	<b>Eisen</b>	<b>Zink</b>	<b>Lötzinn</b>
<b>Farbe</b>	hellgrau, silbrig	rotbraun	dunkelgrau	hellgrau	hellgrau, silbrig
<b>Transparenz</b>	nicht transparent	nicht transparent	nicht transparent	nicht transparent	nicht transparent
<b>Glanz</b>	glänzend	glänzend	nicht glänzend	nicht glänzend	glänzend
<b>Oberflächenbeschaffenheit</b>	glatt	glatt	leicht stumpf	leicht stumpf	glatt
<b>Verformbarkeit</b>	verformbar, nicht spröde	verformbar, nicht spröde	verformbar, nicht spröde	verformbar, nicht spröde	sehr leicht verformbar, nicht spröde
<b>Klang</b>	hell / hoch	hell / hoch	hell / hoch	hell / hoch	hell / hoch

Nach dem Schmirgeln glänzen alle Metallproben stärker, auch Eisen und Zink glänzen. Die Transparenz und die Farbe haben sich nicht geändert. Die Ober-

fläche weist nach dem Schmirgeln kleine Kratzer auf, die jedoch nicht fühlbar sind. Dem Klang nach sind die Metalle kaum zu unterscheiden.

Auswertung: Metalle besitzen keine einheitliche Farbe, man unterscheidet sie daher auch in Schwarz- (Eisen), Weiß- (Zinn, Silber) und Buntmetalle (Kupfer, Gold). Nach der Bearbeitung besitzen alle Metalle den typischen „metallischen Glanz“, der nicht bei allen Metallen beständig ist. Bei diesen fühlt sich die Oberfläche nicht ganz so glatt an, sie wirkt leicht stumpf. Alle Metalle sind für Licht undurchlässig und erzeugen beim Klopfen ein typischen hohen Klang, an dem man die Metalle jedoch nicht unterscheiden kann. Alle Metalle sind verformbar, sie verbiegen eher als dass sie brechen. Wie leicht man sie verbiegen kann, hängt auch von der Form der Metallprobe ab (Aluminiumfolie vs. Eisennagel). Lötzinn ist von den untersuchten Metallen am leichtesten verformbar.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler lernen in diesem Versuch erste charakteristische Eigenschaften von Metallen kennen (metallischer Glanz, Verformbarkeit, hoher Klang). Einige Verwendungen von Metallen (auch außerhalb des Partytisches) lassen sich so schon erklären (z.B. Gold und Silber als glänzenden Schmuck, Kirchenglocken). Je nach Interesse kann man den Schülerinnen und Schülern weitere Informationen zu den oben besprochenen Eigenschaften geben (siehe dazu „Fachlicher Hinweis“).

---

Fachlicher Hinweis: Der metallische Glanz entsteht durch die starke Reflexion des Lichtes an der glatten Metalloberfläche. Darauf ist auch die Undurchlässigkeit für Licht, selbst in dünnsten Schichtdicken, zurückzuführen. Es sollte erwähnt werden, dass auch andere Stoffe einen Glanz zeigen können, wie z.B. Lacke, Porzellan oder auch Kunststoffe. Trotzdem zeigen Metalle einen typischen Glanz, dieser wird daher auch metallischer Glanz genannt. Der Glanz ist einer der Hauptgründe, warum Metalle als Schmuckstücke getragen werden. Metalle, deren Glanz beständig ist, werden auch als Edelmetalle bezeichnet.

Kupfer und Gold sind die einzigen farbigen Metalle als Reinstoffe. Daneben gibt es noch farbige Legierungen, wie z.B. Messing, Bronze und nordisches Gold.

Metalle besitzen generell eine hohe plastische Verformbarkeit, man sagt, sie sind „duktil“, d.h. sie sind unter Krafteinwirkung von außen verformbar, schmiedbar, dehnbar, hämmerbar, walzbar etc.

---

Schon im vorherigen Versuch fällt besonders die unterschiedliche Verformbarkeit der Metallproben auf. Zusätzlich kann man die Motivation noch steigern, indem man z.B. die Aluminiumfolie vom Partytisch verformt und dasselbe mit einer Gabel aus Edelstahl versucht. Besitzen die beiden Metalle tatsächlich eine unterschiedliche Verformbarkeit bzw. Härte? Die meisten Schülerinnen und



Schüler verbinden mit dem Wort „Metall“ haltbare, stabile und widerstandsfähige Stoffe. Sie werden bei der Aluminiumfolie sicherlich bemängeln, dass diese ja ganz dünn und somit leichter verformbar ist. Man kann also erarbeiten, dass man Metallproben gleicher Form auf ihre Verformbarkeit untersuchen muss. Dass es auch dabei immer noch gravierende Unterschiede gibt, kann man gut mit einer Bleiplatte oder -stange demonstrieren (nur als Lehrerversuch!). Diese lässt sich auch bei einer größeren Dicke einfach mit der Hand biegen. Die Verformbarkeit lässt sich unter den in der Schule gegebenen Umständen schlecht quantifizieren. Da sie aber unter anderem auch von der Härte des Metalls abhängig ist, kann man diese mit so genannten Ritzversuchen stattdessen untersuchen. Blei kann man mit dem Fingernagel ritzen und sogar auf Papier schreiben. Dieser Abrieb auf Papier wurde früher sogar in dem echten Bleistift ausgenutzt. Die heutigen „Bleistifte“ enthalten kein Blei mehr, da es giftig ist und bei einer stetigen Aufnahme in den Körper sogar lebensgefährlich sein kann. Daher dürfen die Demonstrationen zu der Verformbarkeit und Härte von Blei auch nur von der Lehrkraft durchgeführt werden. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler die Härte einiger Metalle durch Ritzversuche selbst beurteilen.

### **Versuch 34: Härtebestimmung ausgewählter Metalle durch Ritzversuche**

Geräte: Proben von Aluminium, Kupfer, Eisen, Zink und Lötzinn

Durchführung: Mit jeder Metallprobe wird versucht jede andere Metallprobe zu ritzen.

Beobachtung:

	<b>Aluminium</b>	<b>Kupfer</b>	<b>Eisen</b>	<b>Zink</b>	<b>Lötzinn</b>
Aluminium ritzt	XXX	nein	nein	nein	ja
Kupfer ritzt	ja	XXX	nein	nein	ja
Eisen ritzt	ja	ja	XXX	ja	ja
Zink ritzt	ja	ja	nein	XXX	ja
Lötzinn ritzt	nein	nein	nein	nein	XXX
Fingernagel ritzt	nein	nein	nein	nein	ja
Glasscherbe ritzt	ja	ja	ja	ja	ja

Auswertung: Die Metalle weisen eine unterschiedliche Härte auf, man kann sie der Härte nach wie folgt ordnen:

Lötzinn < (Fingernagel <) Aluminium < Kupfer < Zink < Eisen (< Glas)

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt, dass sich Metalle in ihrer Härte unterscheiden. Dieses Wissen ist besonders wichtig, wenn man Metalle bearbeiten möchte (bohren, feilen, etc.). Nicht jedes Metall eignet sich, um andere Metalle zu bearbeiten. Auch im Haushalt ist

diese Erkenntnis von Bedeutung. So darf man z.B. nicht mit einem Stahllöffel oder Stahl-Topfchwamm in einem Aluminiumguss-Topf kratzen, dies wird unweigerlich Spuren hinterlassen.

Fachlicher Hinweis: Die Bestimmung der Ritzhärte beruht darauf, dass ein Material nur von einem härteren geritzt werden kann. Unter genormten Bedingungen muss dabei die Ritzbewegung mit einer bestimmten gleich bleibenden Kraft (genauer Druck) durchgeführt werden. Es muss dabei eine sichtbare bleibende Verletzung oder sichtbare Spur erzeugt werden. Es ist zu beachten, dass z.B. ein weiches Metall auf dem härteren Abriebspuren hinterlassen kann (wie ein Bleistiftstrich), diese gelten selbstverständlich nicht als bleibende Verletzung der Oberfläche.

Eine mögliche Skala, nach der die Härte bestimmter Stoffe eingeteilt wird, ist die Mohssche Härteskala. Sie wurde ursprünglich von Mohs<sup>7</sup> zur Bestimmung der Härte von Mineralien erstellt (siehe Tab. 7).

Härtegrad		Mineral	Hilfsskala für den Unterricht
1	weich	Talkum	leicht mit dem Fingernagel ritzbar
2	weich	Gips, Steinsalz	mit dem Fingernagel ritzbar
3	weich	Calcit	mit Kupferdraht ritzbar
4	hart	Fluorit	leicht mit einem Messer ritzbar
5	hart	Apatit	schwer mit einem Messer ritzbar
6	hart	Orthoklas	mit harter Feile ritzbar
7	sehr hart	Quarz	Stoffproben ritzen Glas
8	sehr hart	Topas	Stoffproben ritzen Glas
9	sehr hart	Korund, Saphir	Stoffproben ritzen Glas
10	sehr hart	Diamant	Stoffproben ritzen Glas

Tab. 7: Mohssche Härteskala mit den dazugehörigen Mineralien

Die Schülerinnen und Schüler kennen sicher nur wenige Mineralien, wie z.B. Gips, Quarz und Diamant. Dennoch wurde die Spalte der Vollständigkeit halber mit in die Tabelle aufgenommen. Im Unterricht könnte man darauf verzichten. Sinnvoll ist sie nur dann, wenn entsprechende Stoffproben vorhanden sind, so dass den Schülerinnen und Schüler ein konkretes Anschauungsstück zur Ver-

<sup>7</sup> Friedrich Mohs 1773-1839, deutscher Mineraloge, Professor in Graz und Wien.

fügung steht (der Diamant ist üblicherweise als sehr hartes Material bekannt und muss nicht demonstriert werden). Viel wichtiger als die Zuordnung der entsprechenden Mineralien ist die Zuordnung der Härtegrade zu „weich“ bis „sehr hart“ bzw. die Hilfsskala für den Unterricht. Zum Vergleich ist es anschließend möglich einige Metalle in die Härteskala einzuordnen (siehe Tab. 8) und die Versuchsergebnisse damit zu überprüfen.

Metall	Härtegrad nach Mohs
Blei	1,5
Aluminium	2-2,9
Zink	2,5
Kupfer	2,5-3
Eisen	4-5
Silicium	7
Chrom	9

Tab. 8: Härte einiger Metalle nach der Mohsschen Härteskala  
[Werte aus 46, S.12-149]

Der Tabelle können die Schülerinnen und Schüler entnehmen, dass Chrom ein erstaunlich hartes Metall ist. Schülerinnen und Schüler kennen es aus dem Alltag von Sanitärarmaturen, die häufig „verchromt“ sind. Sie können anhand der Härte nun erklären, warum dieses Metall als Überzug für Armaturen verwendet wird.

Um nun aber tatsächlich herauszufinden, aus welchem Metall die Gegenstände bestehen, die die Schülerinnen und Schüler zu Beginn dieses Abschnitts nicht zuordnen konnten, muss wenigstens noch eine stoffspezifische Eigenschaft untersucht werden. Vielleicht ist den Schülerinnen und Schülern schon bei den beiden vorausgegangenen Versuchen aufgefallen, dass die Metallproben unterschiedlich schwer sind. Dann kann man daran anknüpfen und die Dichte der Metalle thematisieren. Aus dem Unterrichtsabschnitt zu den Gasen ist die Dichte als stoffspezifische Größe bereits bekannt. Jetzt soll die Bestimmung bei Feststoffen erfolgen. Einige Schülerinnen und Schüler werden zu Recht den Einwand erheben, dass man - wie bei den Gasen - gleiche Volumina in ihrer Masse vergleichen muss. Dieses ist bei Feststoffen schwer realisierbar. Besonders bei unregelmäßig geformten Körpern kann man das Volumen nicht einfach berechnen. Um das Volumen trotzdem bestimmen zu können, greift man hier auf das Archimedische Prinzip der Wasserverdrängung zurück. Die Dichte wird dann wie bekannt aus dem Quotienten von Masse und Volumen berechnet.

### Versuch 35: Bestimmung der Dichte ausgewählter Metalle

Geräte: Proben von Aluminium, Kupfer, Eisen und Zink, Waage, Messzylinder mit 0,5-mL-Skalierung

Durchführung: Die Metallproben sind trocken zu wiegen. Der Messzylinder ist so weit mit Wasser zu füllen, dass die gesamte Metallprobe eintauchen kann. Die Wasserstände vor und nach dem Eintauchen werden notiert. Aus der Differenz und der Masse ist die Dichte der Stoffprobe zu berechnen.

Hinweis: Da man kleine Volumenänderungen schlecht ablesen kann, ist es ratsam, für möglichst große Volumenänderungen zu sorgen. Dies kann erreicht werden, indem ausreichend große oder eben mehrere Stücke der Metallproben gewogen und ausgelitert werden.

Beobachtung: Die folgenden Zahlen sind Beispielwerte!

	Masse	Volumen
Aluminium	4,7 g	1,75 mL
Kupfer	17,9 g	2 mL
Eisen	13,8 g	1,75 mL
Zink	10,5 g	1,5 mL

Auswertung:

	Dichte berechnet	Dichte (bei 25 °C) Literaturwerte [46, S. 12-130f.]
Aluminium	2,68 g/mL	2,7 g/mL
Kupfer	8,95 g/mL	8,96 g/mL
Eisen	7,89 g/mL	7,87 g/mL
Zink	7 g/mL	7,14 g/mL

Didaktische Anmerkung: Mit diesem Versuch ermitteln die Schülerinnen und Schüler die Dichte einiger Metallproben selbst. Eine häufige Fehlerquelle bei der Dichtebestimmung ist das Ablesen des Volumens. Hier ist darauf zu achten, dass das Volumen möglichst genau bestimmt werden kann, schon von der Skalierung des Messzylinders her. Außerdem sollte das Ablesen des Wasserstandes *auf Augenhöhe* geübt werden.

Fachlicher Hinweis: Die Dichte von Metallen wird benutzt, um sie in Leicht- und Schwermetalle einzuteilen. Zu den Leichtmetallen gehören die Metalle, deren Dichte im Bereich zwischen 0,5 und 5 g/cm<sup>3</sup> liegen. Dazu gehören Aluminium, Magnesium und Titan. Sie werden besonders im Fahrzeug- und Flugzeugbau

eingesetzt, um Gewicht einzusparen. Die geringe Dichte ist auch ein Grund, warum z.B. Gehäuse für Fotoapparate aus Magnesium und künstliche Hüftgelenke aus Titan hergestellt werden.

Schwermetalle besitzen eine Dichte von 5-22 g/cm<sup>3</sup>. Zu ihnen zählen die meisten Metalle, wie z.B. Eisen, Zink, Kupfer, Blei, Chrom, Gold und Silber. So wird Blei aufgrund seiner hohen Dichte als Gewicht beim Angeln und Tauchen und sogar in Fenstervorhängen eingesetzt.

Mit dem Wissen zur Bestimmung der Dichte lassen sich nun unbekannte Metallproben bestimmen. So kann man die Schülerinnen und Schüler z.B. fragen, aus welchem Metall diverse Getränkedosen, Teelichtgehäuse oder ein Drahtkleiderbügel (aus der Reinigung) besteht. All diese Gegenstände sind entweder farbig lackiert oder hell-silbrig glänzend, so dass die Palette der möglichen Metalle groß ist. Die häufigsten Vermutungen werden wohl Eisen (Stahl), Aluminium oder auch Zink sein. Kupfer scheidet häufig schon aufgrund der Farbe und Zinn aufgrund der Verformbarkeit aus. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, das Metall der Getränkedosen, des Teelichtgehäuses und des Kleiderbügels mit Hilfe der Dichte zu bestimmen.

### **Versuch 36: Bestimmung von Metallen mit Hilfe der Dichte**

Geräte: Getränkedosen aus unterschiedlichen Metallen (z.B. Red Bull<sup>®</sup>-Dose aus Aluminium und Cola- Dose aus Weißblech), Teelichtgehäuse, Drahtkleiderbügel aus der Reinigung, Schere, Kneifzange, Glasstab

Durchführung: Die Dosen, das Teelichtgehäuse und der Drahtkleiderbügel sind zunächst mit Hilfe der Schere oder der Kneifzange in handliche Stücke zu teilen. Dann werden mehrere Stücke der einzelnen Metallproben trocken gewogen. Der Messzylinder ist so weit mit Wasser zu füllen, dass alle Stücke einer Probe eintauchen können. Dabei ist darauf zu achten, dass keine Luftblasen an den Stücken haften. Sie sind gegebenenfalls mit einem Glasstab zu entfernen. Die Wasserstände vor und nach dem Eintauchen werden notiert. Aus der Differenz und der Masse ist die Dichte der Stoffprobe zu berechnen.

Beobachtung:

	<b>Masse</b>	<b>Volumen</b>
Red Bull <sup>®</sup> -Dose	2,71 g	1 mL
Cola-Dose	3,73 g	0,5 mL
Teelichtgehäuse	1,4 g	0,5 mL
Kleiderbügel	10,9 g	1,4 mL

Auswertung:

	<b>Dichte berechnet</b>	<b>Dichte (bei 25 °C) Literaturwerte [46, S. 12-130f.]</b>
Red Bull®-Dose	2,71 g/mL	Aluminium: 2,7 g/mL
Cola-Dose	7,46 g/mL	Eisen: 7,87 g/mL
Teelichtgehäuse	2,8 g/mL	Aluminium: 2,7 g/mL
Kleiderbügel	7,78 g/mL	Eisen: 7,87 g/mL

Die Dichten der Red Bull®-Dose und des Teelichtgehäuses liegen sehr nahe bei der Dichte von Aluminium. Die Dichten der Cola-Dose und des Kleiderbügels kommt der Dichte des Eisens am nahsten. Sie können jedoch nicht nur aus Eisen bestehen, da dieses schnell rosten würde.

Didaktische Anmerkung: Man kann den Schülerinnen und Schülern die Information geben, dass Eisenteile häufig zum Schutz vor dem gefürchteten Rosten verzinkt bzw. verzinkt werden. Der Kleiderbügel ist verzinkt (mit Zink überzogen), während die Cola-Dose aus so genanntem Weißblech besteht (Stahl mit einer Reinzinnaufgabe).

Es gibt noch eine weitere Möglichkeit zu prüfen, ob der Drahtkleiderbügel und die Cola-Dose wirklich überwiegend aus Eisen besteht. Sicherlich kennen Schülerinnen und Schüler die Wirkung eines Magneten. Häufig ist ihnen jedoch nicht klar, welche Metalle von einem Magneten angezogen werden. Dies sollte noch einmal kurz thematisiert werden und schließt sich sinnvoll an.

**Versuch 37: Verhalten einiger Metalle gegenüber Magneten**

Geräte: Proben von Aluminium, Kupfer, Eisen, Zink, Zinn, Drahtkleiderbügel aus der Reinigung, Getränkedose aus Weißblech, Magnet

Durchführung: Bei allen Metallproben wird überprüft, ob sie von einem Magneten angezogen werden. Danach ist zu entscheiden, aus welchem Metall der Kleiderbügel und die Getränkedose vermutlich bestehen.

Beobachtung: Aluminium, Kupfer, Zink und Zinn werden nicht von dem Magneten angezogen, Eisen dagegen schon, ebenso wie der Kleiderbügel und die Weißblech-Dose.

Auswertung: Nur das Metall Eisen reagiert von den untersuchten Metallen auf den Magneten. Da auch der Kleiderbügel und die Weißblech-Dose angezogen werden, wurde die Vermutung, dass sie überwiegend aus Eisen bestehen, bestätigt.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch überprüfen die Schülerinnen und Schüler lediglich ihre Vermutung, dass der Kleiderbügel und die Getränkedose überwiegend aus Eisen beste-

hen. Manchmal sind einige Schülerinnen und Schüler dennoch erstaunt, dass nicht alle Metalle von Magneten angezogen werden.

Fachlicher Hinweis: Neben Eisen gibt es noch zwei weitere Metalle, die von einem Magneten angezogen werden: Cobalt und Nickel, diese sind im Alltag jedoch weniger verbreitet (es gibt jedoch im Laborhandel Spatel und Spatellöffel aus Reinnickel, sie sind dann entsprechend beschriftet).

Die Magnetisierbarkeit ist ein Sicherheitsmerkmal der Euromünzen. Die kleinen Centmünzen bestehen aus einem Stahlkern mit Kupferauflage und sind infolgedessen stark magnetisierbar. Die mittleren Centmünzen sind nicht magnetisierbar, während die 1€- und 2€-Münzen schwach magnetisierbar sind. Diese Eigenschaft ist auf den kleinen Nickelkern zurück zu führen.

Nachdem nun die Metalle auf dem Partytisch identifiziert wurden, sollen die Anwendungsgebiete der betrachteten Metalle recherchiert werden. Dabei stößt man auf gleiche Gegenstände, die aus unterschiedlichen Metallen gefertigt werden (z.B. Töpfe und Pfannen aus Aluminium- oder Eisenguss oder sogar aus Kupfer). Weiterhin wird Kupfer in Stromkabeln als so genannter „elektrischer Leiter“ eingesetzt oder als Bestandteil in Legierungen. Auch Eisen wird hauptsächlich zur Herstellung einer sehr bekannten Legierung – den Stahl – benutzt. Weitere Verwendungen sind in der folgenden Tabelle aufgezählt.

Metall	Verwendung
Aluminium	Aluminiumfolie, Fenster- und Türrahmen, Fahrzeug- und Flugzeugbau, Töpfe und Pfannen
Kupfer	elektrischer Leiter in Kabeln, Dachrinnen, Leitungen für Wasser und Heizgas, Schmuck, Haushaltsgeräte (z.B. Töpfe), Legierungsbestandteil von Messing und Bronze
Eisen	zur Herstellung von Stahl für Brücken, Häuser, Schiffe, Autos, Werkzeugen, Nägel, Töpfe, Pfannen, Besteck und vieles mehr
Zink	Dachrinnen, Verzinken von Stahlblechen, Legierungsbestandteil von Messing
Zinn	Verzinnen von Eisenblechen, Legierungsbestandteil von Lötzinn und Bronze, Zinnfiguren und -geschirr

Tab. 9: Zusammenstellung der Verwendung ausgewählter Metalle

Warum werden nun bestimmte Metalle bevorzugt für einige Verwendungszwecke eingesetzt (z.B. Kupfer in Kabeln)? Welche Vorteile bringen diese Metalle anderen Metallen gegenüber mit? Und warum werden Töpfe und Pfannen entweder aus Aluminium oder aus Eisen (und seltener aus Kupfer) hergestellt?

Welche Vor- und Nachteile bieten diese beiden Metalle in Bezug auf ihre Verwendung? Was sind Legierungen und wie stellt man sie her? Diese und weitere Fragen sollen in den nächsten Versuchen beantwortet werden. Die Reihenfolge ist dabei variabel.

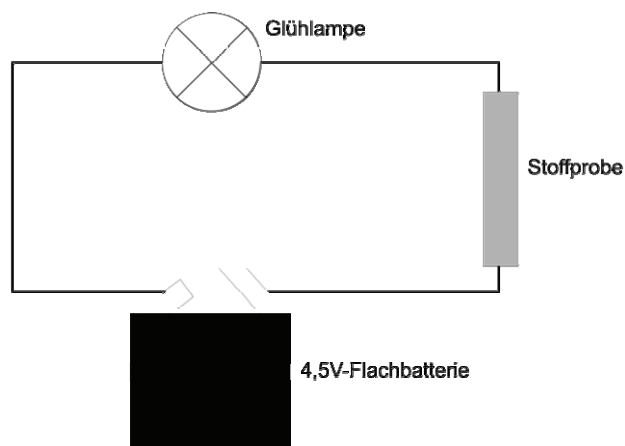
### **Warum wird gerade Kupfer als elektrischer Leiter in Stromkabeln eingesetzt?**

Entfernt man die Isolierung von einem Stromkabel, so entdeckt man tatsächlich, dass dieser entweder mit einem massiven Kupferdraht oder mit verdrehten Kupferlitzen „gefüllt“ ist. Der metallische Kern eines Kabels ist also für die Weiterleitung des elektrischen Stroms verantwortlich. Im nächsten Versuch werden neben den fünf Metallen auch andere Stoffe wie Glas, Kunststoff und Pappe auf ihre elektrische Leitfähigkeit getestet.

### **Versuch 38: Bestimmung der elektrischen Leitfähigkeit**

Geräte: Proben von Aluminium, Kupfer, Eisen, Zink, Lötzinn, Kunststoff, Pappe und Glas, 4,5 V-Flachbatterie (oder eine andere Spannungsquelle bis 6 V), Verbindungskabel, Glühlampe (6 V; 2,4 W)

Durchführung: Der Stromkreis wird entsprechend der Abbildung aufgebaut. Die Stoffproben sollten nur kurz angeschlossen werden. Dabei ist die Glühlampe zu beobachten. Alle Stoffproben werden so auf ihre elektrische Leitfähigkeit getestet.



Beobachtung: Bei allen Metallproben leuchtet die Glühlampe auf. Beim Kunststoff, der Pappe und dem Glas leuchtet die Glühlampe nicht.

Auswertung: Das Leuchten der Glühlampe zeigt, dass ein geschlossener Stromkreis vorliegt. Die angeschlossene Stoffprobe muss also den elektrischen Strom leiten. Alle Metalle leiten den elektrischen Strom, man sagt sie sind elektrische Leiter. Die elektrische Leitfähigkeit ist eine typische Eigenschaft der Me-



talle. Die anderen untersuchten Stoffe leiten den elektrischen Strom nicht, sie werden auch Isolatoren genannt.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass es auch Stoffe gibt, die nicht zu den Metallen gehören und trotzdem den elektrischen Strom leiten, wie z.B. Graphit oder spezielle Kunststoffe. Trotzdem ist die elektrische Leitfähigkeit ein Klassifizierungsmerkmal, d.h. es ist eine gemeinsame Eigenschaft, die allen Metallen zu eigen ist.

Obwohl alle Metalle den elektrischen Strom leiten, gibt es vermutlich auch Unterschiede in ihrer Leitfähigkeit. Wie wäre es sonst zu erklären, dass z.B. bevorzugt Kupfer in der Elektrotechnik verwendet wird?

### **Versuch 39: Eisen oder Kupfer: Welches Metall leitet besser?**

Geräte: jeweils einen gleichstarken (z.B.  $\varnothing$  0,2 mm) 10 cm langen und 100 cm langen Draht aus Eisen und Kupfer, regelbare Spannungsquelle (0-6 V), Verbindungskabel, zwei Amperemeter, zwei Fahrradlampen (6V; 2,4 W)

Durchführung: Der Stromkreis wird entsprechend der Abbildung a aufgebaut. Anschließend wird bei allen vier Drähten die Stromstärke bei einer Gleichspannung von 1 V gemessen. **Wichtig:** Die Drähte nur kurz anschließen und den höchsten Wert, den das Amperemeter in der Zeit anzeigt, notieren.

Dann ist der Stromkreis entsprechend der Abbildung b um zu bauen, dabei sollen die 100 cm langen Drähte verwendet werden. Die Helligkeit der Lampen wird verglichen!

Alternativ kann auch eine 4,5V-Flachbatterie verwendet werden.

Abbildung a:

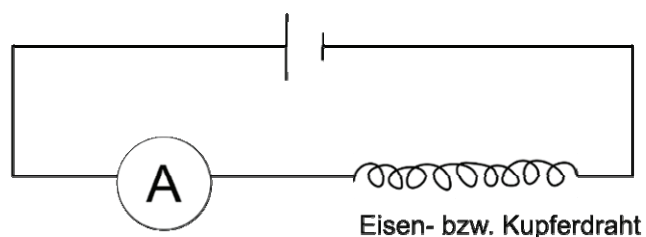
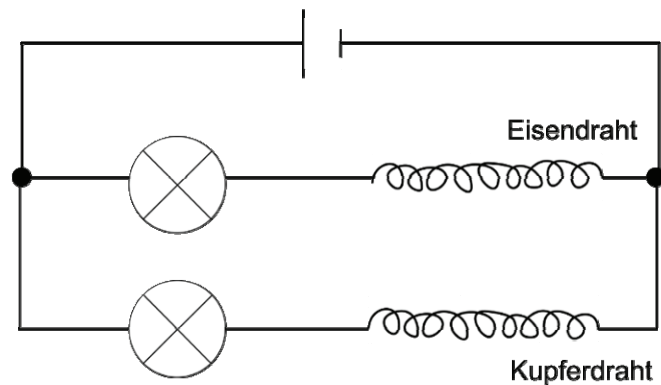


Abbildung b:



**Beobachtung:** Zu a) Bei einer Spannung von 1 V ergeben sich beispielhaft folgende Werte:

	10 cm lang	100 cm lang
<b>Eisen</b>	0,72 A	0,15 A
<b>Kupfer</b>	2,55 A	0,56 A

Benutzt man als Spannungsquelle eine 4,5-V-Flachbatterie, so kann man folgende Werte ablesen:

	10 cm lang	100 cm lang
<b>Eisen</b>	2,13 A	0,9 A
<b>Kupfer</b>	3,44 A	3,09 A

Zu b) Die Glühlampe beim Kupferdraht leuchtet ein wenig heller als die beim Eisendraht.

**Auswertung:** Sowohl bei den 10 cm langen Drähten als auch bei den 100 cm langen Drähten ist ein eindeutiger Unterschied in der Stromleitung zu erkennen. Kupfer ist der bessere Leiter, weil die größere Menge an Strom fließen kann, d.h. eine höhere Stromstärke gemessen werden kann. Daher leuchtet die Glühlampe beim Kupferdraht in der Parallelschaltung auch heller.

**Didaktische Anmerkung:** Ist der Unterschied in der Helligkeit nicht eindeutig erkennbar, kann man mit Hilfe der regelbaren Spannungsquelle zeigen, dass die Lampe beim Kupferdraht früher anfängt zu leuchten als die beim Eisendraht.

Benutzt man eine 4,5-V-Batterie sind die zu verwendenden Glühlampen unbedingt vorher auf ihre unterschiedliche Helligkeit zu testen. Außerdem sollte man nach jeder Messung mindestens eine halbe Minute warten, damit sich die Batterie regenerieren kann.

Neben der besseren Leitfähigkeit sollten die Schülerinnen und Schüler bei diesem Versuch noch eine wichtige wissenschaftliche Methode (kennen) lernen: Um den Einfluss eines Stoffes auf bestimmte Vorgänge zu untersuchen, müssen alle anderen möglichen Einflussfaktoren konstant gehalten werden, bei diesem Beispiel nicht nur die Länge, sondern auch die Dicke des

Drahtes, die angelegte Spannung und sogar die Temperatur! Dieses sollte während des Experiments herausgearbeitet werden.

Neben Kupfer gehören auch die Metalle Gold, Silber und Aluminium zu den besten elektrischen Leitern. Da Gold und Silber aber zu teuer sind, werden sie nur dort eingesetzt, wo sie wirkliche Vorteile bringen (z.B. weisen hochwertige Stereo-Anlagen wegen der besseren Korrosionsbeständigkeit Goldkontakte auf).

Metall	spez. elektr. Widerstand in $10^{-8} \Omega \cdot m$
Silber	1,617
Kupfer	1,712
Gold	2,255
Aluminium	2,709
Eisen	9,87

Tab. 10: Spezifische elektrische Widerstände einiger Metalle  
(Werte aus [46, S. 12-34f.]

### Warum werden Töpfe und Pfannen entweder aus Aluminium oder aus Eisen (und seltener aus Kupfer) hergestellt?

Für die Beantwortung dieser Frage muss zunächst geklärt werden, warum Töpfe und Pfannen überhaupt aus Metallen hergestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler finden sicherlich selbst eine Reihe von Argumenten, warum sie nicht aus Kunststoff, Porzellan oder Glas hergestellt werden. Während viele Kunststoffe bei höheren Temperaturen schmelzen, sind Porzellan und Glas spröde und daher zerbrechlicher als Metalle. Gibt es noch weitere Vorteile der Metalle in Bezug auf diesen Verwendungszweck? Um die Schülerinnen und Schüler auf das Phänomen der Wärmeleitung zu lenken, kann man zusätzlich darauf hinweisen, dass Töpfe und Pfannen häufig Griffe aus Kunststoffen besitzen. Warum eigentlich? Die Antwort ist eigentlich ganz einfach: Während der Topf sehr heiß wird, bleiben die Kunststoffgriffe kalt. Bei Töpfen mit Metallgriffen verbrennt man sich dagegen schnell die Finger. Kunststoffe und Metalle müssen sich daher in einer Eigenschaft wesentlich unterscheiden: sie nehmen die Wärme der Herdplatte unterschiedlich gut auf. Dieses Phänomen, dass sich Wärme übertragen und innerhalb eines Stoffes ausbreitet, nennt man auch Wärmeleitung. Die unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit von Kunststoffen und Metallen kann beispielsweise wie im folgenden Versuch untersucht werden.

#### **Versuch 40: Vergleich der Wärmeleitfähigkeit verschiedener Stoffe**

Geräte: digitales Thermometer mit Oberflächentemperaturfühler, stabförmige Gegenstände aus unterschiedlichen Stoffen (z.B. Kunststofflöffel, Aluminiumlöffel, Stahllöffel, Glasstab), zwei hohe 150-mL-Bechergläser, Wasserkocher oder Heizplatte, Eis

Durchführung: Zunächst ermittelt man die Raumtemperatur bzw. die Temperatur, die die Gegenstände vor dem Versuch aufweisen. Dann werden die Gegenstände in ein Becherglas mit etwa 80 °C heißem Wasser gestellt und zwei Minuten gewartet. Anschließend wird mit der Hand gefühlt, ob ein Unterschied festzustellen ist und dieser mit dem Thermometer überprüft. Dabei muss beachtet werden, dass die Temperatur möglichst weit von der Wasseroberfläche entfernt, aber bei allen Gegenständen in etwa der gleichen Höhe ermittelt wird. Die Gegenstände werden aus dem Wasser genommen, getrocknet und fünf Minuten bei Raumtemperatur liegen gelassen. Dann wird der Versuch mit eiskühlem Wasser wiederholt.

Beobachtung: Nachdem die Gegenstände in das heiße Wasser gestellt wurden, ist schnell ein Unterschied feststellbar. Die beiden Metalllöffel fühlen sich warm an, wobei der Aluminiumlöffel wesentlich wärmer wird als der Stahllöffel. Bei dem Kunststofflöffel und dem Glasstab ist eine eventuelle Temperaturerhöhung kaum fühlbar. Mit dem Temperaturfühler ist bei dem Aluminiumlöffel eine deutliche Erhöhung um fast 40 °C messbar, der Stahllöffel wird dagegen nur um 20 °C wärmer. Der Glasstab und der Kunststofflöffel erwärmen sich nur um zwei bis drei Grad. Dabei ist feststellbar, dass der Kunststofflöffel wärmer als der Glasstab wird.

Im Eiswasser werden die Metalllöffel schnell kalt (Aluminium kälter als Stahl), bei den anderen Materialien ist mit der Hand kein Unterschied feststellbar. Der Temperaturfühler zeigt beim Kunststofflöffel und dem Glasstab keine Temperaturänderung, beim Aluminiumlöffel eine Abkühlung von 20 °C auf 10 °C und beim Stahllöffel auf 18 °C an.

Auswertung: Die untersuchten Stoffe werden bei gleichen Bedingungen unterschiedlich schnell warm bzw. kalt. Man kann sagen, dass die Wärme unterschiedlich schnell durch das Material „geleitet“ wird, daher spricht man auch von der Wärmeleitfähigkeit. Metalle haben von den untersuchten Stoffen die größte Wärmeleitfähigkeit, danach kommt Kunststoff und dann erst Glas.

Didaktische Anmerkung: Während der erste Versuchsteil in der Regel Alltagserfahrungen bestätigt (Wärmetransport vom heißen Getränk durch den Löffel zur Hand, ein Glasstab oder ein Kunststofflöffel erwärmen sich nicht so stark), ist bei der Interpretation der Beobachtungen mit dem Eiswasser besonders sorgfältig darauf zu achten, dass hier nicht „Kälte“ vom Eiswasser

zur Hand, sondern unterschiedlich schnell Wärme von der Hand zum Eiswasser transportiert wird.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die verschiedenen Stoffe eine unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit haben. Je besser die Wärmeleitfähigkeit, desto schneller wird der Stoff warm und desto schneller gibt er die Wärme auch wieder ab. Je schlechter die Wärmeleitfähigkeit, desto langsamer wird der Stoff warm, aber er gibt die Wärme auch schlecht wieder ab.

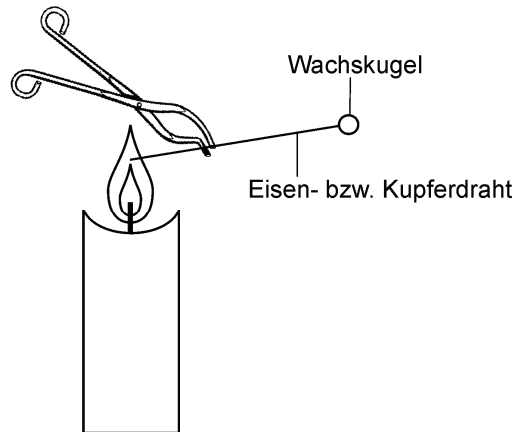
Alle Metalle sind wärmeleitfähig, sie zeigen jedoch auch Unterschiede. Dies fällt im Alltag z.B. auf, wenn man den heißen Tee einmal mit einem Aluminium- oder Silberlöffel umrührt oder das gleiche mit einem Edelstahlöffel probiert. Während man die ersten beiden Löffel häufig schnell wieder loslässt, weil sie heiß sind, wird der Löffel aus Edelstahl eher als „angenehm warm“ empfunden.

Zur Bestimmung der Wärmeleitfähigkeit von Metallen gibt es im Lehrmittelhandel „Wärmeleitungsapparate“, bei denen bei gleichzeitiger Erwärmung aller zu untersuchender Metalle die Temperaturerhöhung mit Hilfe eines Temperatur-Indikator-Streifens, durch Entzündung eines Streichholzkopfes oder durch Schmelzen von Wachs angezeigt wird. Mit einfachen Mitteln lässt sich die unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit von Eisen und Kupfer auch wie folgt demonstrieren.

#### **Versuch 41: Die unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit von Eisen und Kupfer**

Geräte: 5 cm lange, gleichstarke (z.B. Ø 1 mm) Drähte aus Kupfer und aus Eisen, Wachsklebeplättchen oder weiche Wachsreste, Tiegelzange, Stoppuhr, Kerze

Durchführung: Aus einem Wachsklebeplättchen werden zwei gleich große Wachskügelchen geformt und an die Enden der beiden Drähte befestigt. Dann werden entweder beide Drähte gleichzeitig oder hintereinander am anderen Ende mit Hilfe der Tiegelzange in der Kerzenflamme erwärmt und die Zeit bis zum Abfallen der Wachskugel gemessen.



**Beobachtung:** Das Wachskügelchen am Kupferdraht fällt bereits nach einer halben Minute herunter, die andere Wachskugel bleibt mehrere Minuten lang am Eisendraht.

**Auswertung:** Kupfer zeigt eine bessere Wärmeleitfähigkeit als Eisen.

**Didaktische Anmerkung:** Es ist darauf zu achten, dass die Drähte möglichst in der gleichen Position in der Flamme erhitzt werden. Die angegebenen Zeiten sind Richtwerte, die je nach Durchführung des Versuches variieren können. Das Wachs am Kupferdraht wird jedoch immer weitaus eher schmelzen.

Zum Vergleich der Wärmeleitfähigkeit einiger Metalle dient die Wärmeleitfähigkeit  $\lambda$ , deren Wert für die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt jedoch keine Bedeutung hat und daher nicht benannt werden sollte. Falls jedoch der Wunsch nach einer Quantifizierung der Wärmeleitfähigkeit besteht, ist ein Vergleich untereinander und mit der Luft möglich.

Metall	Wärmeleitfähigkeit in $\frac{W}{m \cdot K}$ bei 25 °C	im Vergleich zu Luft ( $0,024 \frac{W}{m \cdot K}$ )
Silber	429	18 000 Mal besser als Luft
Kupfer	401	16 000
Gold	318	13 000
Aluminium	237	9 000
Zink	116	5 000
Eisen	80	3 500

Tab. 11: Wärmeleitfähigkeiten einiger Metalle und der Vergleich mit Luft (Werte aus [46, S. 4-146 ff.] )

Der Vergleich der Metalle untereinander ist der Tab. 12 zu entnehmen. Dabei wurde Eisen (das Metall mit der kleinsten Wärmeleitfähigkeit) als Bezugspunkt gewählt.

Metall	im Vergleich zu Eisen
Silber	~ 5,4 Mal besser als Eisen
Kupfer	~ 5 Mal besser als Eisen
Gold	~ 4 Mal besser als Eisen
Aluminium	~ 3 Mal besser als Eisen
Zink	~ 1,45 Mal besser als Eisen

Tab. 12: Wärmeleitfähigkeit einiger Metalle im Vergleich zu Eisen

Weitere gute Wärmeleiter sind neben Kupfer also auch die Metalle Aluminium, Gold und Silber. Aus der Tab. 12 kann sich mit den Schülerinnen und Schülern nun eine abschließende Diskussion ergeben, warum man Töpfe und Pfannen aus welchen Metallen herstellt. Aluminium weist gegenüber Eisen die bessere Wärmeleitfähigkeit auf und wäre daher zu bevorzugen. Ein Argument, warum trotzdem Eisen und Stahl für Töpfe eingesetzt werden, ist sicher die Verfügbarkeit und der Preis des Rohstoffes. Der Preis ist auch der Grund, warum Töpfe z.B. nicht aus Silber hergestellt werden. Professionelle Köche nutzen zudem manchmal Kupfertöpfe. Auch das lässt sich aus der Wärmeleitfähigkeit und dem Preis erklären. Da Kupfer, Gold und Silber sehr teuer sind, werden sie nur dort zur Wärmeleitung eingesetzt, wo es auf Präzision ankommt, wie z.B. in der Elektrotechnik.

### **Was sind Legierungen und wie stellt man sie her?**

Unter einer Legierung versteht man einen metallischen Werkstoff, genauer: eine Legierung ist ein Gemisch von Metallen untereinander, das man durch Schmelzen der Einzelmetalle und anschließendes Abkühlen erhält. Mitunter werden auch geringe Mengen an Nichtmetallen beigemischt. An dieser Stelle ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern konkrete Anschauungsstücke in die Hand zu geben. Unsere „goldigen“ Centstücke bestehen z.B. aus dem so genannten „nordischen Gold“, weiterhin gibt es Gegenstände aus Bronze und Messing, Edelstahl, Lötzinn, ja sogar Gold- und Silberschmuck stellen Legierungen dar. Legierungen besitzen andere Eigenschaften als deren Einzelbestandteile, darin liegt der große Vorteil: man kann sich einen metallischen Werkstoff herstellen, der ganz bestimmten Anforderungen entspricht. Eisen ist relativ weich und rostet an der Luft schnell, die Eisenlegierung Stahl ist härter, fester und beständiger. Legierungen besitzen daher eine weitaus größere an-

wendungstechnische Bedeutung als die reinen Metalle, die Anzahl der möglichen Legierungen ist praktisch unbegrenzt. Schätzungen besagen, dass bereits mehrere hunderttausend verschiedene Legierungen verwendet werden. Einige bekannte Beispiele sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Legierung	Bestandteile [32, S. 116]	Verwendung	Besonderheiten
Bronze	75 % Kupfer 25 % Zinn	Kunst- und Schmuckgegenstände, Münzen, Glocken	härter und korrosionsbeständiger als Kupfer, farbig
Messing	70 % Kupfer 30 % Zink	Beschläge Dekorationsgegenstände	so gut verformbar wie Kupfer, korrosionsbeständiger, goldige Farbe
nordisches Gold	89 % Kupfer 5 % Aluminium 5 % Zink 1 % Zinn	Herstellung von Münzen	goldige Farbe, korrosionsbeständig, verschleißfest
Neusilber	50 % Kupfer 25 % Zink 25 % Nickel	Modeschmuck Bestecke	silbriger Glanz, hohe Zähigkeit, gute Verarbeitungseigenschaften, hoher elektr. Widerstand
V2A-Stahl (Nirosta)	73 % Eisen 18 % Chrom 8 % Nickel 1% Kohlenstoff	Bestecke Haushaltsgegenstände	härter und korrosionsbeständiger als Eisen bei gleich guter Verformbarkeit

Tab. 13: Bestandteile und Verwendung einiger ausgewählter Legierungen

Zum Herstellen von Legierungen müssen die Metalle geschmolzen werden. Das Schmelzen der Metalle wurde von den Schülerinnen und Schüler bisher noch nicht beobachtet. Vielleicht fällt ihnen in diesem Zusammenhang aber das so genannte „Bleigießen“, welches gern zu Silvester praktiziert wird, oder auch das Lötten ein. Beim Bleigießen wird das Metall mit Hilfe einer Kerze erhitzt, beim Lötten dient der LötKolben als Hitzequelle. Im nächsten Versuch soll versucht werden, einige Metalle in der rauschenden Brennerflamme zu schmelzen.

#### **Versuch 42: Qualitativer Vergleich der Schmelztemperaturen einiger Metalle**

Geräte: ca. 10 cm lange gleich starke Drähte aus Kupfer, Eisen, Aluminium und Lötzinne, Brenner, 150-mL-Becherglas (breite Form), Tiegelflange, Pinzette

Durchführung: Die Drähte werden fast waagrecht in der schräg gehaltenen rauschenden Brennerflamme stark erhitzt. Unter das erhitzte Ende platziert man



ein mit Wasser gefülltes Becherglas, um eventuell abfallende Tropfen aufzufangen.

Beobachtung: Beim Kupfer und Aluminium bilden sich in der rauschenden Brennerflamme Tropfen am Drahtende, welche bei weiterer Erwärmung stetig größer, während die Drähte kürzer werden. Sind die Tropfen groß genug, kann man sie über dem Becherglas „abschütteln“. Das Wasser zischt und die Metalltropfen erstarren in bizarren Formen.

Beim Eisendraht ist es nicht möglich, einen Tropfen zu erzeugen, egal wie lange der Draht erhitzt wird. Er wird dabei rot- bis gelbglühend.

Auch beim Lötzinn ist es nicht möglich, einen größeren Tropfen zu erzeugen, weil es sehr schnell schmilzt.

Auswertung: Vergleicht man das Schmelzverhalten der vier Metalle, so schmilzt das Lötzinn sehr früh, während das Kupfer und das Aluminium relativ lange in der rauschenden Flamme erhitzt werden müssen. Trotzdem erreicht man in der Flamme die Schmelztemperaturen, so dass sich flüssiges Metall in einem Tropfen sammelt. Das Eisen ist mit dem Brenner nicht schmelzbar, die Schmelztemperatur muss daher oberhalb von 1200 °C liegen.

Didaktische Anmerkung: Metalle zeichnen sich durch einen relativ hohen Schmelzpunkt aus. Daher wird hier die heiße, rauschende Brennerflamme benötigt. Innerhalb der Metalle gibt es aber auch Unterschiede, wie man hier sehr schön erkennen kann.

In Tafelwerken bzw. auf der Verpackung des Lötzinns können die Schülerinnen und Schüler nun die genauen Schmelztemperaturen von den untersuchten und auch weiteren Metallen nachschlagen. Dabei sollte man auf die zwei Extrembeispiele eingehen: Quecksilber als einziges bei Raumtemperatur flüssiges Metall und Wolfram mit der höchsten Schmelztemperatur. Wolfram wird deshalb auch in Glühlampen als Glühfaden verwendet. Der Glühfaden besitzt dabei einen sehr geringen Querschnitt, wodurch der elektrische Widerstand steigt. Wird dieser Faden nun vom Strom durchflossen, erwärmt er sich und beginnt zu glühen. Die entstehende Weißglut weist auf Temperaturen von über 1500 °C hin.

Metall	Schmelztemperatur
Quecksilber	-38,84 °C
Lötzinn	ca. 230-270 °C
Zinn	231,97 °C
Zink	419,58 °C
Aluminium	660,45 °C
Kupfer	1084,87 °C

Eisen	1538 °C
Wolfram	3422 °C

Tab. 14: Schmelztemperaturen einiger Metalle (Werte aus [46, S. 4-122f.] )

Um nun auch Legierungen herstellen zu können, müssen meistens sehr hohe Temperaturen erreicht werden. Hier ist der Einsatz eines Mikrowellenofens möglich. Die Einsatzmöglichkeiten der Mikrowelle im Unterricht wurden ausführlich von LÜHKEN und BADER untersucht und veröffentlicht [47, 48]. Einige Versuche beschäftigen sich auch mit dem Darstellen von Legierungen.

### Versuch 43: Darstellen von Gelb-Messing in der Mikrowelle

Geräte: AST-Element (Herstellung siehe [48, S. 30]), Porzellantiegel, Haushalts-Mikrowellenofen, Tiegelzange, Spatel, Hammer, feuerfeste Unterlage, z.B. Eisenschale

Chemikalien: Kupfer (fein gepulvert), Zink (fein gepulvert), Aktivkohle

Durchführung: 6 g Kupferpulver und 4 g Zinkpulver werden im Tiegel intensiv durchmischt. Das AST-Element wird in der Mikrowelle 10 Minuten bei 800 W bestrahlt. Um die Hitze im Gefäß zu halten wird der Tiegel abgedeckt. Nach vollständigem Durchschmelzen der Mischung wird der Tiegel zügig aus dem Ofen genommen und auf eine feuerfeste Unterlage entleert. Man entfernt die Schlacke und hämmert den Metallregulus auf dem Amboss aus.

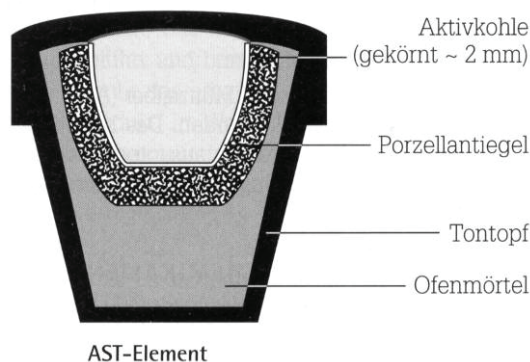


Abb. 29: Schematischer Aufbau des AST-Elements [48, S.31]

Beobachtung: Die Aktivkohle beginnt nach einigen Minuten an zu glühen. Nach Ablauf der 10 Minuten kann eine glühende flüssige Masse aus dem Tiegel heraus gegossen werden, die schnell erstarrt. Neben schwarzer Schlacke hat sich auch ein Metallregulus gebildet. Dieser besitzt (nach dem Schmirgeln) eine goldige Farbe.

Auswertung: Die pulverförmigen Metalle sind in der Mikrowelle bis zu ihrer Schmelze erhitzt worden. Es ist ein einheitlicher Metallregulus, der eine andere Farbe als die beiden Einzelmetalle aufweist, entstanden.

Didaktische Anmerkung: Es ist im Anschluss möglich, einige wenige Eigenschaften der Legierung mit denen der Bestandteile zu vergleichen.

In einer Zusammenfassung (Tab. 15) sollte man nochmals die Besonderheiten der Metalle, aber auch ihre Unterschiede herausstellen.

<b>klassifizierende (gemeinsame) Eigenschaften</b>	<b>Unterschiede</b>
metallischer Glanz	Farbe
gute Verformbarkeit (Duktilität)	Härte
gute Wärmeleitfähigkeit besonders gut: Silber, Kupfer, Aluminium	wenig Leichtmetalle: 0,5 – 5 g/cm <sup>3</sup> viele Schwermetalle: 5 – 22 g/cm <sup>3</sup>
elektrische Leitfähigkeit besonders gut: Silber, Kupfer, Aluminium	Eisen, Cobalt, Nickel magnetisierbar
relativ hohe Dichte	
hohe Schmelztemperaturen Ausnahme: Quecksilber	

Tab. 15: gemeinsame und unterschiedliche Eigenschaften der Metalle

Unter dem Begriff „Metalle“ fasst man eine ganze Reihe von Stoffen zusammen. Typisch für die Metalle sind der metallische Glanz, der zumindest nach dem Schmirgeln zu sehen ist, die gute Verformbarkeit sowie die gute Wärmeleitfähigkeit und ihre elektrische Leitfähigkeit. Weiterhin besitzen sie im Vergleich zu anderen Stoffen eine relativ hohe Dichte und hohe Schmelztemperaturen. Vergleicht man jedoch die Metalle untereinander, so gibt es auch große Unterschiede. Eisen, Cobalt und Nickel sind z.B. magnetisierbar, während alle anderen Metalle nicht von einem Magneten angezogen werden. Viele Metalle weisen eine graue Farbgebung auf, Gold und Kupfer sind farbig. Zinn und Blei sind weiche Metalle, Chrom ist sehr hart. Mit Hilfe der klassifizierenden Eigenschaften lässt sich eine Stoffprobe der Stoffgruppe der Metalle zuordnen. Um herauszufinden, um welchen Stoff genau es sich handelt, müssen mehrere Eigenschaften genauer untersucht werden. Und das gilt nicht nur für Metalle, sondern auch für Papier- bzw. Pappsorten, Kunststoffe und verschiedene Gläser!

## 6. Ausgewählte Eigenschaften flüssiger Stoffe

Nach den gasförmigen und festen Stoffen, müssen nun noch die flüssigen Stoffe folgen. Auf dem Tisch mit den Partyutensilien befanden sich dazu neben Getränken, Speiseöl und Wasser auch einige Gefahrstoffe, wie z.B. Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser (siehe dazu nochmals Abb. 9).

In diesem Abschnitt werden folgende Lernziele angestrebt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- einige Gefahrensymbole, deren Bedeutung und entsprechende Vorsichtsmaßnahmen kennen lernen,
- Eigenschaften von ausgewählten flüssigen Stoffen (Wasser, Fleckenwasser, Brennspritus, Lampenöl) untersuchen,
- die Aussage: „Flammen sind brennende Gase“ auch auf brennbare Flüssigkeiten anwenden,
- erste Bedingungen für die Entzündbarkeit von brennbaren Flüssigkeiten kennen lernen und das einfache Teilchenmodell darauf anwenden,
- die Mischbarkeit unterschiedlicher Flüssigkeiten untersuchen und die Aussage „Gleiches mischt sich mit Gleichem“ erarbeiten und
- Wasser als Lösungsmittel untersuchen.

### 6.1 Untersuchen der Eigenschaften von Wasser, Fleckenwasser, Spiritus und Lampenöl

Unter den Flüssigkeiten auf dem Partytisch befinden sich mehrere klare Flüssigkeiten, die optisch praktisch nicht unterscheidbar sind: Wasser, Fleckenwasser, Brennspritus und Lampenöl. Sind diese Stoffe tatsächlich so gleich wie sie aussehen? Worin liegen die Unterschiede? Wie kann man diese klaren Flüssigkeiten voneinander unterscheiden? Einige charakteristische Eigenschaften zum Identifizieren von Stoffen haben die Schülerinnen und Schüler bereits bei den gasförmigen und festen Stoffen kennen gelernt. Die Untersuchungsmethoden sollen nun möglichst selbständig angewendet und für Flüssigkeiten modifiziert werden.

Der folgende Versuch beschreibt die Ermittlung von Eigenschaften wie Farbe, Geruch, Dichte und den Siedepunkt. Es wird hier bewusst auf die Untersuchung der Brennbarkeit verzichtet. Sie wird erst nach der Betrachtung der Gefahrstoffsymbole auf den Verpackungen untersucht.

#### Versuch 44: Untersuchen einiger Eigenschaften ausgewählter Flüssigkeiten

Geräte: 4 Reagenzgläser 16x160, 4 10-mL-Messzylinder, Waage (Messgenauigkeit: 0,01 g), 4 Pasteur-Pipetten, 4 Thermometer (bis 100 °C), Becherglas, Siedesteine, Heizplatte, wasserfester Stift

Chemikalien: K2r®-Fleckenwasser (F, Xn, N), Brennspritus (F), Lampenöl (Xn), Wasser

Durchführung: Zur Ermittlung der Dichte wird der Messzylinder auf die Waage gestellt und diese tariert. Nun befüllt man den Messzylinder möglichst genau mit 10 mL einer Flüssigkeit und wiegt den Messzylinder mit Flüssigkeit erneut. Aus dem Volumen und der Masse ist die Dichte zu errechnen.

Die 10 mL Flüssigkeit werden jeweils in ein entsprechend beschriftetes Reagenzglas gegeben, die Farbe und der Geruch bestimmt. Anschließend erhitzt man die Reagenzgläser mit dem Fleckenwasser und dem Brennspritus jeweils mit Siedesteinen und einem Thermometer im Wasserbad und notiert sich die Siedetemperatur (**ACHTUNG:** Bei leichtentzündlichen Stoffen keine offenen Flammen!). Die Reagenzgläser mit Lampenöl und Wasser werden vorsichtig mit dem Brenner möglichst gleichmäßig und mit kleiner Flamme bis zum Sieden erhitzt und die Siedetemperatur gemessen.

Beobachtung und Auswertung:



Eigenschaften	Fleckenwasser	Brennspritus	Lampenöl	Wasser
Aggregatzustand bei Zimmertemperatur	flüssig	flüssig	flüssig	flüssig
Farbe	farblos	farblos	farblos (auch farbig)	farblos
Geruch	benzinartig, süßlich	stechend unangenehm	benzinartig, ölig	geruchlos
Dichte	0,70 g/mL	0,79 g/mL	0,74 g/mL	1 g/mL
Siedetemperatur	45 °C	76 °C	ab 150 °C	100 °C



Die vier Flüssigkeiten unterscheiden sich in ihrem Geruch, der Dichte und der Siedetemperatur. Lampenöl

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch werden die Steckbriefe für die vier Flüssigkeiten angefangen. Man erkennt schon hier, dass es offensichtlich vier unterschiedliche Flüssigkeiten mit jeweils charakteristischen Eigenschaften sind (vergleiche dazu Fehlvorstellung II.2(1), nach der Flüssigkeiten für Schülerinnen und Schüler „Wasser“ sind).

Bei der Betrachtung der Verpackungen von Fleckenwasser, Brennspritus und Lampenöl fallen die Gefahrensymbole auf. Sie können genutzt werden, um die Symbole, ihre Bedeutung und die entsprechenden Vorsichtsmaßnahmen zu diskutieren. Es bleibt der Lehrkraft überlassen, in diesem Zusammenhang gleich auf alle Gefahrensymbole einzugehen oder für den konkreten Unterricht eine geeignete Auswahl zu treffen. Zur Übersicht sind in der folgenden Tabelle nur die relevanten Gefahrensymbole und die dazugehörigen Gefährlichkeitsmerkmale aufgeführt.

### Gefahrensymbole und Beschreibungen der Gefährlichkeitsmerkmale

	<p>Stoffe und Zubereitungen sind <u>gesundheitsschädlich</u> (Xn), wenn sie bei Einatmen, Verschlucken oder Aufnahme über die Haut zum Tode führen oder akute oder chronische Gesundheitsschäden verursachen können.</p> <p>gesundheitsschädlich: harmful, nocif</p>
	<p>Stoffe und Zubereitungen sind <u>umweltgefährlich</u> (N), wenn sie selbst oder ihre Umwandlungsprodukte geeignet sind, die Beschaffenheit des Naturhaushalts, von Wasser, Boden oder Luft, Klima, Tieren, Pflanzen oder Mikroorganismen derart zu verändern, dass dadurch sofort oder später Gefahren für die Umwelt herbeigeführt werden können.</p> <p>umweltgefährlich: dangerous for the environment, dangereux pour l'environnement</p>

 <p>Hoch entzündlich</p>	<p>Stoffe und Zubereitungen sind <u>hochentzündlich</u> (F+), wenn sie</p> <p>a) in flüssigem Zustand einen extrem niedrigen Flammpunkt und einen niedrigen Siedepunkt haben,</p> <p>b) als Gase bei gewöhnlicher Temperatur und Normaldruck in Mischung mit Luft einen Explosionsbereich haben.</p>
 <p>Leicht entzündlich</p>	<p>Stoffe und Zubereitungen sind <u>leichtentzündlich</u> (F), wenn sie</p> <p>a) sich bei gewöhnlicher Temperatur an der Luft ohne Energiezufuhr erhitzen und schließlich entzünden können,</p> <p>b) in festem Zustand durch kurzzeitige Einwirkung einer Zündquelle leicht entzündet werden können und nach deren Entfernen weiterbrennen oder weiterglimmen,</p> <p>c) in flüssigem Zustand einen sehr niedrigen Flammpunkt haben,</p> <p>d) bei Berührung mit Wasser oder mit feuchter Luft hochentzündliche Gase in gefährlicher Menge entwickeln.</p>
<p>entzündlich (ohne Symbol)</p>	<p>Stoffe und Zubereitungen sind <u>entzündlich</u> (-), wenn sie in flüssigem Zustand einen niedrigen Flammpunkt haben.</p> <p>entzündlich: inflammable, inflammable</p>

Tab. 16: Gefahrensymbole und die Beschreibung der Gefährlichkeitsmerkmale [49]

Die Steckbriefe können also entsprechend zu den Steckbriefen der Gase ergänzt werden:

Eigenschaften	Fleckenwasser	Brennspiritus	Lampenöl
Aggregatzustand, Farbe, Geruch, etc.	...	...	...
Gefahrenbezeichnung	leichtentzündlich gesundheitsschädlich umweltgefährlich	leichtentzündlich	gesundheitsschädlich
Kennbuchstabe	F, Xn, N	F	Xn
R-Sätze	R 11: Leichtentzündlich R38: Reizt die Haut. R 65: Gesundheitsschädlich: Kann beim Verschlucken Lungenschäden verursachen. R 67: Dämpfe kön-	R 11: Leichtentzündlich	R 65: Gesundheitsschädlich: Kann beim Verschlucken Lungenschäden verursachen.

	<p>nen Schläfrigkeit und Benommenheit verursachen.</p> <p>R50/53: Sehr giftig für Wasserorganismen, kann in Gewässern längerfristig schädliche Wirkungen haben.</p>		
S-Sätze	<p>S 2: Darf nicht in die Hände von Kindern gelangen.</p> <p>S 9 Behälter an einem gut gelüfteten Ort aufbewahren.</p> <p>S 16 Von Zündquellen fernhalten – Nicht rauchen.</p> <p>S 29: Nicht in die Kanalisation gelangen lassen.</p> <p>S 33: Maßnahmen gegen elektrostatische Aufladung treffen.</p> <p>S 60: Dieses Produkt und sein Behälter sind als gefährlicher Abfall zu entsorgen.</p> <p>S 62: Bei Verschlucken kein Erbrechen herbeiführen. Sofort ärztlichen Rat einholen und Verpackung oder dieses Etikett vorzeigen.</p>	<p>S 7: Behälter dicht geschlossen halten.</p> <p>S 16: Von Zündquellen fernhalten - Nicht rauchen.</p>	<p>S 2: Darf nicht in die Hände von Kindern gelangen.</p> <p>S 23: Dämpfe nicht einatmen.</p> <p>S 24: Berührung mit der Haut vermeiden.</p> <p>S 62: Bei Verschlucken kein Erbrechen herbeiführen. Sofort ärztlichen Rat einholen und Verpackung oder dieses Etikett vorzeigen.</p>

Betrachtet man die Gefahrenbezeichnung auf den Verpackungen, so lässt sich feststellen, dass K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser und auch Brennspritus mit dem Gefahrenzeichen für leichtentzündlich gekennzeichnet sind, Lampenöl dagegen nicht. Dennoch wird es in Öllampen als Brennstoff eingesetzt und auf der Verpackung ist auch der Warnhinweis „Feuergefährlich“ zu finden. Dieser offensichtliche Widerspruch führt zu der Untersuchung der Brennbarkeit.

#### **Versuch 45: Untersuchung der Brennbarkeit von Wasser, Fleckenwasser, Spiritus und Lampenöl**

Geräte: 4 kleine Kristallisierschalen, passende Glasplatten, Holzspan

Chemikalien: K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N), Brennspritus (F), Lampenöl (Xn), Wasser



Durchführung: Eine kleine Probe Flüssigkeit wird in eine Kristallisierschale gegeben, dann nähert man sich langsam mit einem brennenden Holzspan von oben nach unten dem Flüssigkeitsstand. Durch Abdecken mit einer Glasplatte kann ein eventuelles Feuer gelöscht werden.

Beobachtung und Auswertung:

Eigenschaften	Fleckenwasser	Brennspiritus	Lampenöl	Wasser
<b>Brennbarkeit</b>	brennbar	brennbar	??? (zumindest nicht entzündbar)	nicht brennbar

Das Lampenöl lässt sich unter den Bedingungen in diesem Versuch mit dem Span nicht entzünden. Dagegen entzünden sich das Fleckenwasser und der Brennspiritus bereits, bevor der brennende Span die Flüssigkeitsoberfläche berührt. Es sieht so aus, als würde die Flamme vom Span auf die Flüssigkeitsoberfläche „springen“. Die Flamme breitet sich dann rasch auf der gesamten Oberfläche aus. Fleckenwasser ist in seinen Eigenschaften deutlich von Wasser zu unterscheiden.

Didaktische Anmerkung: Die Untersuchung der Brennbarkeit und deren teilweise überraschenden Ergebnisse motivieren dazu, sich dem Phänomen der Entzündbarkeit genauer zu widmen.

Zwei überraschende Beobachtungen aus dem vorherigen Versuch sollen nun im Folgenden geklärt werden:

- 1) Warum entzünden sich Fleckenwasser und Brennspiritus bereits bevor der brennende Span die Oberfläche berührt?
- 2) Warum lässt sich das Lampenöl nicht entzünden, obwohl es im Alltag als Brennstoff benutzt wird und dort offenbar brennt?

Um eine Antwort auf die erste Frage zu finden, kann man auf die Flammerscheinungen aufmerksam machen. Bei den brennbaren Gasen war die Flamme immer das brennende Gas. Könnte es sich bei den Flammen über der Flüssigkeit auch um brennende Gase handeln? Schülerinnen und Schüler kennen die Aggregatzustandsänderungen und das Phänomen der Verdunstung. Das Verdunsten von Wasser kann tagtäglich beobachtet werden, wenn z.B. Regentropfen auf einer Fensterscheibe wieder „verschwinden“, wenn Wäsche trocknet oder wenn Haare gefönt werden. Auch andere Stoffe verdunsten, wie sonst würde man Parfüm-, Benzin- und Essenserüche wahrnehmen können. Die Vermutung, dass sich über der Flüssigkeitsoberfläche durch Verdunstung ein brennbares Gas bildet, lässt sich mit folgendem Versuch bestätigen.

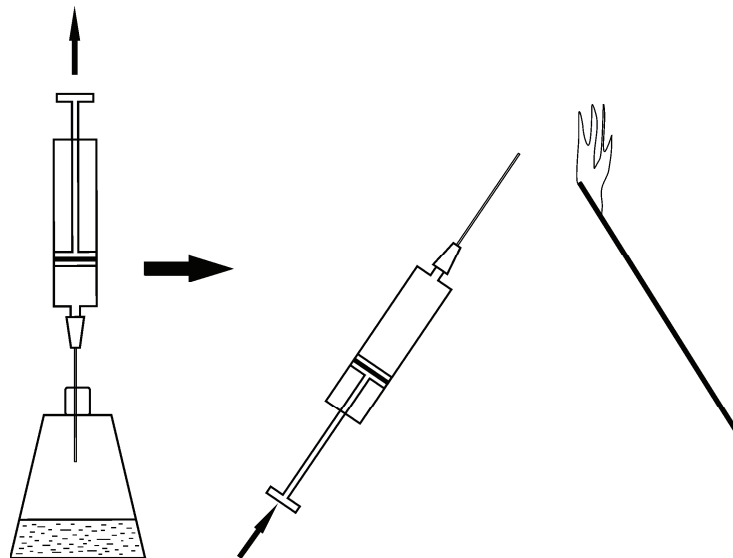
### Versuch 46: Brennbare Gase durch „Verdunstung“

Sicherheit: Bei mehrfacher Durchführung dieses Versuchs muss immer eine neue, kalte Kanüle verwendet werden. **Eine bereits benutzte Kanüle kann heiß genug sein, um eine Verpuffung in dem Gefäß zu verursachen!**

Geräte: Einwegspritze, Kanüle, Feuerzeug

Chemikalien: K<sub>2</sub>r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N) (siehe auch „Fachlicher Hinweis“)

Durchführung: Es wird mit der Einwegspritze eine Gasprobe aus dem Gasraum oberhalb der Flüssigkeit entnommen. Bei gleichmäßigem langsamem Druck auf den Stempel der Spritze, wird versucht das Gas am Ende der Kanüle zu entzünden.



Beobachtung: Das Gas brennt am Ausgang der Kanüle mit kleiner gelber Flamme.

Auswertung: Das Fleckenwasser verdunstet zu einem gewissen Anteil in dem geschlossenen Gefäß. Im Gasraum über der Flüssigkeit lässt sich daher ein brennbares Gas nachweisen. Die Flamme an der Spitze der Kanüle ist das brennende gasförmige Fleckenwasser.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich über dem flüssigen Fleckenwasser auch gasförmiges Fleckenwasser befindet. Dieses Phänomen ist nur durch Verdunstung erklärbar. Zudem bestätigt dieser Versuch, dass auch bei brennbaren Flüssigkeiten die Flamme durch ein brennendes Gas hervorgerufen wird.

---

Fachlicher Hinweis: Das Einsaugen eines brennbaren Gasgemisches gelingt nicht bei jeder brennbaren Flüssigkeit. Bei Fleckenwasser oder Kraftstoff-Benzin brennt das Gasgemisch in der Regel, bei Brennspritus gestaltet sich dieser Versuch schwierig. Man sollte für diesen Versuch nur solche Flüssigkei-

ten nehmen, die einen hohen Dampfdruck aufweisen, so dass schon bei Raumtemperatur entflammable Gemische entstehen. Diese Flüssigkeiten weisen einen Flammpunkt unterhalb der Raumtemperatur auf. Der Flammpunkt ist die niedrigste Temperatur, bei der durch Fremdzündung eine Entflammung der Dämpfe erfolgt [39, S. 1352].

Bei den leichtentzündlichen Flüssigkeiten entstehen also schon bei Raumtemperatur durch Verdunstung brennbare Gase, die sich entzünden lassen und mit einer Flamme verbrennen. Diese Erkenntnis leitet über zur Beantwortung der zweiten Frage. Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass Lampenöl nicht oder nicht so gut verdunstet wie das Fleckenwasser.

### **Versuch 47: Verdunstungsgeschwindigkeiten von Fleckenwasser und Lampenöl**

Geräte: 2 Petrischalen, 2 gleiche Waagen, zwei 10-mL-Messzylinder, Stoppuhr

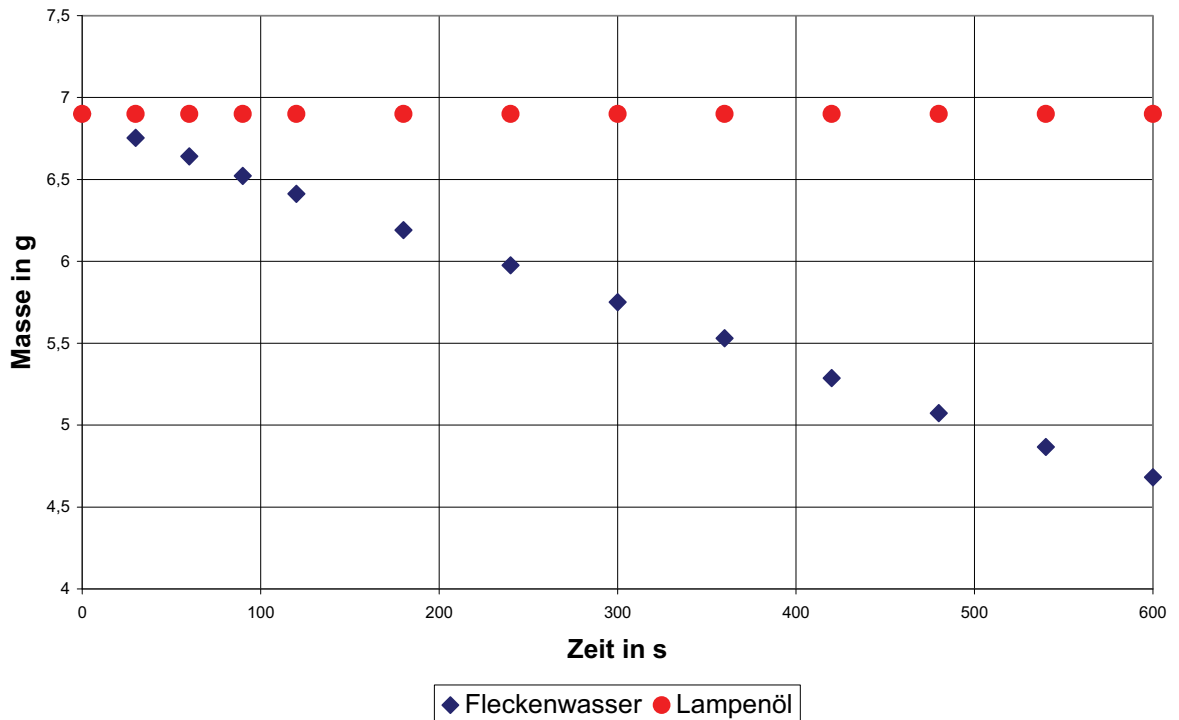
Chemikalien: K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N), Lampenöl (Xn)

Durchführung: Die beiden Petrischalen werden auf je eine Waage gestellt und austariert. Dann gibt man möglichst gleichzeitig 10 mL Fleckenwasser in die eine Schale und 10 mL Lampenöl in die andere. Man notiert sich das Anfangsgewicht und startet die Stoppuhr. Die Gewichtsveränderungen werden bei Raumtemperatur über eine Zeit von 10 min zunächst alle 30 s und ab 2 min minütlich erfasst.

Bebachtung:

Zeit	10 mL Fleckenwasser	10 mL Lampenöl
0 s	6,900 g	7,487 g
30 s	6,754 g	7,486 g
60 s	6,640 g	7,487 g
90 s	6,521 g	7,487 g
120 s	6,412 g	7,487 g
180 s	6,191 g	7,487 g
240 s	5,975 g	7,487 g
300 s	5,751 g	7,487 g
360 s	5,531 g	7,487 g
420 s	5,288 g	7,487 g
480 s	5,073 g	7,487 g
540 s	4,867 g	7,487 g
600 s	4,682 g	7,487 g

Auswertung:



Das Fleckenwasser verdunstet sehr schnell, nach etwa 45 min ist es sogar (bei 25 °C) vollständig verdunstet. Beim Lampenöl ist über die Dauer von 10 min keine Gewichtsveränderung beobachtbar.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch bestätigt die Vermutung, dass Lampenöl bei Raumtemperatur nicht so schnell verdunstet wie Fleckenwasser. Die schnelle Verdunstungsgeschwindigkeit von Fleckenwasser erklärt, warum sich Fleckenwasser so leicht entzünden lässt.

Wie schafft man es nun, auch das Lampenöl zu entzünden? Es lässt sich erarbeiten, dass die Verdunstung von Lampenöl beschleunigt werden muss. Dies ist durch Wärme möglich, wie die Schülerinnen und Schüler sowohl aus dem Unterricht als auch aus dem Alltag bereits wissen (Wäsche trocknet im Sommer schneller als im Winter, Haare trocknen beim Heißfönen schneller als beim Kaltfönen etc.). Es ist also zu überprüfen, ob sich erwärmtes Lampenöl mit einem brennenden Span entzünden lässt.

**Versuch 48: Entzünden von Lampenöl**

Geräte: kleine Kristallisierschale, passende Glasplatte, Holzspan, Heizplatte

Chemikalien: Lampenöl (Xn)

Durchführung: Eine kleine Probe Lampenöl wird in eine Kristallisierschale gegeben und auf der Heizplatte langsam erwärmt. Man prüft in regelmäßigen Abständen mit einem brennenden Span, ob sich das Lampenöl entzünden lässt.

Durch Abdecken mit einer Glasplatte kann ein eventuelles Feuer gelöscht werden.

**Beobachtung:** Bereits nach kurzer Zeit der Erwärmung lässt sich das Lampenöl entzünden. Es brennt mit gelb leuchtender Flamme.

**Auswertung:** Durch die Erwärmung verdunstet/verdampft ein Teil des flüssigen Lampenöls. Das gasförmige Lampenöl lässt sich mit einem brennenden Holzspan entzünden, es entsteht eine Flamme. Die bei der Verbrennung entstehende Wärme sorgt dafür, dass weiteres Lampenöl verdampfen kann, bis es verbraucht ist.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser Versuch zeigt eindrucksvoll, dass Lampenöl eben doch ein brennbarer Stoff ist und verdeutlicht wieder einmal, dass Flammen brennende Gase sind. Dazu kann herausgearbeitet werden, dass das Verdunsten (und auch Verdampfen) eines Stoffes auch von der Temperatur abhängig ist.

Als Anwendung des Teilchenmodells und der Aggregatzustandsänderungen sollten die Versuche zur Brennbarkeit bzw. Entzündbarkeit des Lampenöls auch auf Teilchenebene interpretiert werden. Was passiert beim Erwärmen? An dieser Stelle kann auch auf den Vorgang des Verdunstens eingegangen werden. Folgende Darstellung könnte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

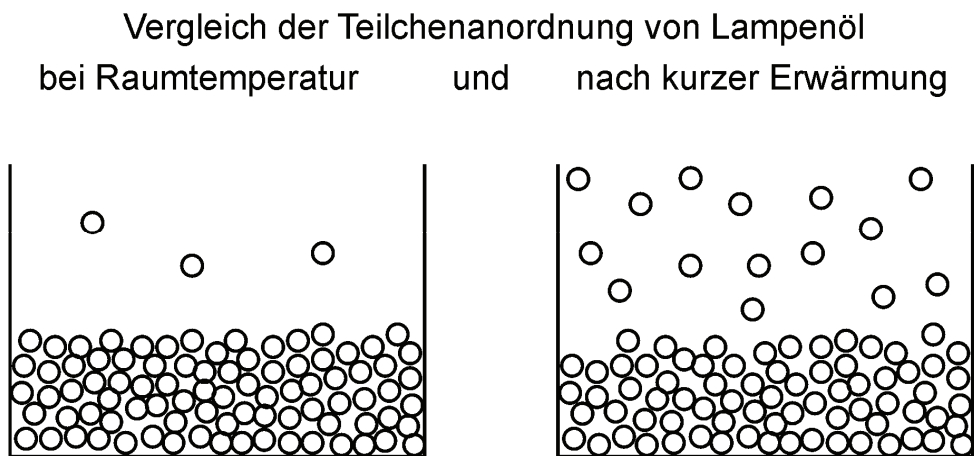


Abb. 30: Lampenöl bei unterschiedlichen Temperaturen im Teilchenmodell

Außerdem kann man diskutieren, warum sich das Lampenöl an einer Öllampe sofort entzünden lässt. Hierbei spielt natürlich der Docht eine große Rolle, der durch seine Kapillarität das Lampenöl aufsaugt. Hält man nun eine Feuerzeugflamme an den Docht, so verdunstet das Lampenöl durch die Hitze der Flamme und entzündet sich. Da nur eine kleine Menge des Lampenöls erhitzt werden muss, genügt es, den Docht nur kurz zu erhitzen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es sich bei Brennspritus, Lampenöl und Fleckenwasser um brennbare Flüssigkeiten handelt. Obwohl es sich dabei um klare, farblose Flüssigkeiten handelt, sind sie dennoch deutlich vom Wasser zu unterscheiden. Man kann nun die Wahl der Bezeichnung „Fleckenwasser“ diskutieren. Obwohl es als „Wasser“ bezeichnet wird, besitzt es offensichtlich einige ganz andere Eigenschaften als der Stoff Wasser. Die Namensgleichheit hat daher nur eine werbende Bedeutung. „Fleckenwasser“ soll den Eindruck erwecken, praktisch mit Wasser zu reinigen und nicht mit „Chemie“. Werden wir noch bei anderen Stoffen so in die Irre geführt? Sind vielleicht Lampenöl und Speiseöl auch ganz verschiedene Stoffe? Oder besitzen sie Gemeinsamkeiten, die die gemeinsame Bezeichnung „Öl“ rechtfertigen? In Anlehnung an die bereits durchgeführten Versuche zu Lampenöl können die Schülerinnen und Schüler selbständig einen Steckbrief für Speiseöl erstellen.

Eigenschaften	Speiseöl <sup>8</sup>	Lampenöl
Aggregatzustand bei Zimmertemperatur	flüssig	flüssig
Farbe	gelblich	farblos (auch farbig)
Geruch	ölig, nach Frittierfett	benzinartig, ölig
Dichte	0,91 g/mL	0,74 g/mL
Siedetemperatur	> 250 °C, es entsteht ein stechender unangenehmer Geruch	ab 150 °C
Gefahrenbezeichnung	keine - Lebensmittel	gesundheitsschädlich
Kennbuchstabe	keinen	Xn
Brennbarkeit	erst nach sehr langem Erhitzen brennbar	brennbar
Bemerkungen	zähflüssig	dünnflüssig

Auch Speise- und Lampenöl unterscheiden sich in ihren Eigenschaften gravierend. Während Lampenöl schon ab 150 °C zu sieden beginnt, kann man bei Speiseöl keinen Siedepunkt ermitteln. Bei dem Versuch den Siedepunkt zu bestimmen kann beobachtet werden, dass das Öl zunächst dünnflüssiger wird, sich etwas in der Farbe intensiviert und ein stechender unangenehmer Geruch entsteht. Bei manchen Speiseölen erkennt man sogar Qualmwolken, die vom Öl aufsteigen. Speiseöl scheint sich beim Erhitzen zu verändern. Nach dem Abkühlen riecht es dann „ranzig“. Es ist nicht mehr als Speiseöl verwendbar.

<sup>8</sup> Zur Erstellung dieser Tabelle wurde reines Pflanzenöl (100 % reines Rapsöl) der Firma Vita d'or verwendet. Bei Verwendung anderer Speiseölsorten können die Eigenschaften (Farbe, Dichte, Temperatur, bei der die Zersetzung beginnt) abweichen.

Weiterhin ist Speiseöl sehr viel schwerer entflammbar als Lampenöl. Daher kann es auch meistens ohne Bedenken in der Bratpfanne bei Temperaturen bis 180 °C eingesetzt werden. Wenn man es aber zu lange und zu hoch erhitzt, kann sich das Öl durchaus entzünden. Dabei kommt es leider immer wieder zu schweren Unfällen, wie der folgende aktuelle Zeitungsartikel der Ostsee-Zeitung vom 10.03.2008 [50] zeigt.

### **Kochversuch endete in Lübecker Spezialklinik**

**Wismar** (dpa) Mit schweren Verletzungen endete in der Nacht zu gestern der Kochversuch eines Mannes in einem Mehrfamilienhaus in Wismar. Der 31-Jährige hatte kurz nach Mitternacht einen Topf mit Öl auf den Herd gestellt und war eingeschlafen, so ein Polizeisprecher. Als es stark qualmte, habe er versucht, das Feuer mit Wasser zu löschen, was aber eine Verpuffung auslöste. Durch die Stichflamme erlitt das Opfer Verbrennungen im Gesicht und an den Händen und kam in eine Spezialklinik nach Lübeck. Die Küche wurde stark beschädigt.

Trotz der schweren Entflammbarkeit kann Speiseöl ähnlich wie Lampenöl in den so genannten „Zauberlichtern“ bzw. „Schwimm-Lichtern“ verwendet werden. Dazu ist ein Docht und ein spezieller Schwimmer erforderlich (siehe Abb. 31).

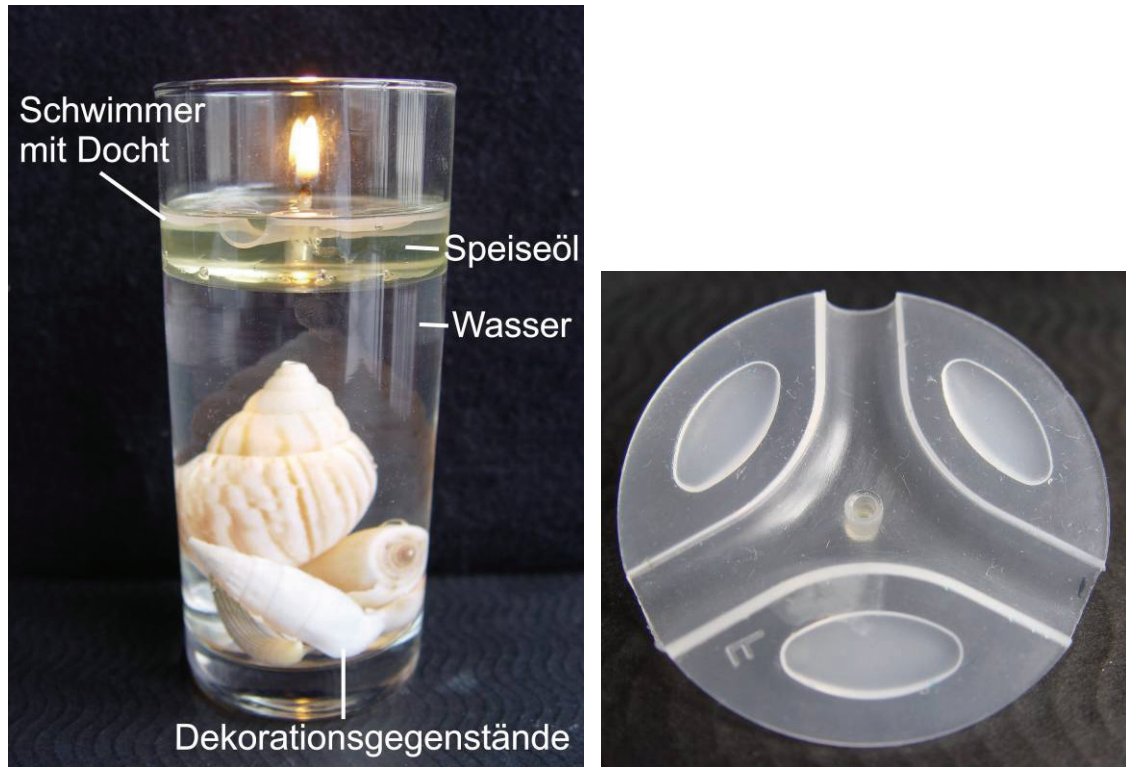


Abb. 31: Beispiel für eine Speiseöllampe (links) und Schwimmer (rechts)

Bei diesen Lichtern gibt man etwa 1 cm hoch Speiseöl in ein dekoratives Glas, welches bereits Wasser und einige Dekorationsgegenstände enthält. Das Öl schwimmt dabei auf der Wasserschicht. Auf das Öl wird ein spezieller „Schwimmer“ gelegt. Dieser enthält eine Halterung für den Docht in der Mitte sowie mehrere Einkerbungen, die das Öl zum Docht führen. Die Halterung für den Docht ist nach unten geschlossen, damit er nicht in das Wasser ragen kann.

Anhand solcher Speiseöllampen, deren Funktionsweise lassen sich noch einmal eine Reihe von Phänomenen beobachten und erklären:

- Die unterschiedlichen Dichten von Feststoffen und Flüssigkeiten führen zu einer Schichtung in der Öllampe (viele Dekorationsgegenstände sinken im Wasser nach unten, während der Schwimmer aus Kunststoff auf dem Öl schwimmt und das Öl schwimmt auf dem Wasser).
- Das Wasser lässt sich zusätzlich mit Hilfe von Farbstoffen anfärben. Hier wird die Löslichkeit von Stoffen in Wasser ausgenutzt.
- Die Brennbarkeit des Öls wird zur Erzeugung einer Flamme genutzt.



Außerdem weisen die Speiseöllampen auf eine Eigenschaft hin, die bisher noch nicht untersucht worden ist: offensichtlich mischen sich Speiseöl und Wasser nicht. Was ist mit Lampenöl? Lässt sich dieses mit Wasser mischen? Im folgenden Versuch wird die Mischbarkeit von Speiseöl, Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser mit Wasser untersucht.

#### **Versuch 49: Mischbarkeit von Wasser mit Speiseöl, Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser**

Geräte: 4 Reagenzgläser 16x160 mm, passender Stopfen, Reagenzglasständer, fünf 10-mL-Messzylinder

Chemikalien: K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N), Brennspritus (F), Lampenöl (Xn), Speiseöl, Wasser

Durchführung: In je einem Reagenzglas wird versucht 2 mL Wasser mit 2 mL Speiseöl, Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser zu mischen. Die Reagenzgläser sind dabei mit dem Stopfen zu verschließen und kurz zu schütteln.

Beobachtung: Wasser mit Speiseöl (oder Lampenöl oder Fleckenwasser): Beim Schütteln bildet sich zunächst eine trübe Flüssigkeit, die sich schnell wieder trennt. Zwischen den beiden Flüssigkeiten erkennt man eine dünne Linie.

Wasser mit Brennspritus: Man erkennt nach dem Schütteln eine einheitliche klare Flüssigkeit, die sich nicht wieder trennt.

Auswertung: Wasser mischt sich sowohl mit Speiseöl, als auch mit Lampenöl und Fleckenwasser **nicht**. Beim Schütteln entstehen zwar kurzzeitig Emulsionen, diese sind aber nicht stabil und es findet eine Trennung der beiden Flüssigkeiten statt, deutlich zu erkennen an der Phasengrenze. Wasser und Brennspritus lassen sich aber untereinander mischen.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch wird die Mischbarkeit von unterschiedlichen Flüssigkeiten das erste Mal thematisiert. Dabei gibt es Flüssigkeiten, wie Speise- und Lampenöl oder auch Fleckenwasser, die sich nicht mit Wasser mischen. Bei einem Brennspritus-Wasser-Gemisch ist dagegen keine Phasengrenze zu erkennen. Diese beiden Flüssigkeiten lassen sich in jedem Verhältnis mischen.

Wenn sich sowohl Speiseöl als auch Lampenöl nicht mit Wasser mischen lassen, mischen sie sich denn untereinander? Dies soll in einem nächsten Versuch überprüft werden.

#### **Versuch 50: Mischbarkeit von Speiseöl mit Lampenöl, Brennspritus und Fleckenwasser**

Geräte: 6 Reagenzgläser 16x160 mm, passender Stopfen, Reagenzglasständer, vier 10-mL-Messzylinder

Chemikalien: K2r®-Fleckenwasser (F, Xn, N), Brennspritus (F), Lampenöl (Xn), Speiseöl

Durchführung: In jedem Reagenzglas wird versucht, jeweils 2 mL zweier unterschiedlicher Flüssigkeiten zu mischen. Die Reagenzgläser sind dabei mit dem Stopfen zu verschließen und kurz zu schütteln.

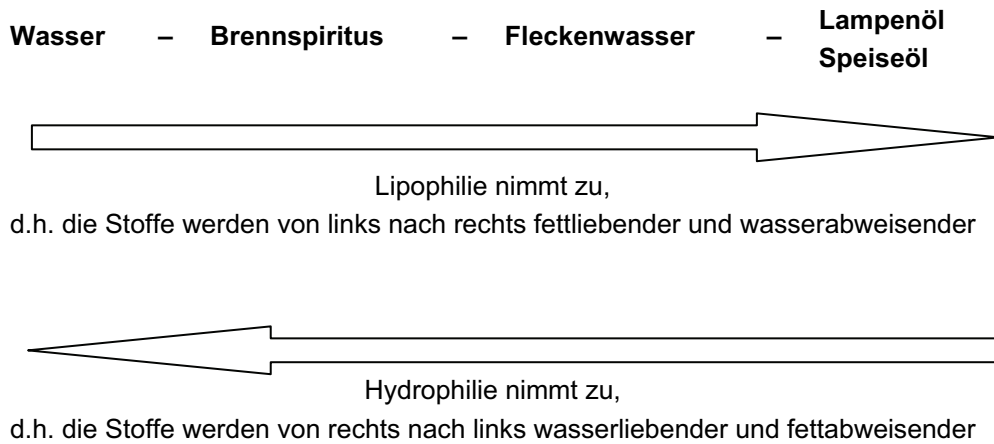
Beobachtung:

2 mL Speiseöl und 2 mL Lampenöl	mischen sich
2 mL Speiseöl und 2 mL Brennspritus	mischen sich nicht
2 mL Speiseöl und 2 mL Fleckenwasser	mischen sich
2 mL Lampenöl und 2 mL Brennspritus	mischen sich nicht
2 mL Lampenöl und 2 mL Fleckenwasser	mischen sich
2 mL Brennspritus und 2 mL Fleckenwasser	mischen sich

Auswertung: Speiseöl mischt sich sowohl mit Lampenöl als auch mit Fleckenwasser. Auch das Lampenöl ist mit Fleckenwasser mischbar. Diese drei Flüssigkeiten scheinen also eine Gemeinsamkeit zu haben, so dass sie sich mischen lassen. Brennspritus mischt sich zwar mit Fleckenwasser, aber nicht mit Speise- und Lampenöl. Es nimmt in dieser Reihe eine Art Zwischenstellung ein. Es mischt sich sowohl mit Wasser als auch mit Fleckenwasser.

Didaktische Anmerkung: Hier erkennen die Schülerinnen und Schüler noch einmal, dass Speiseöl und Lampenöl doch mehr Gemeinsamkeiten haben als z.B. Wasser und Fleckenwasser.

Als Folgerung aus diesem Versuch kann man den Satz „Gleiches mischt sich mit Gleichem“ erarbeiten, eventuell sind dazu noch passende Versuche durchzuführen. So mischen sich z.B. Öl mit Fett, Benzin mit Öl und Fett mit Benzin. Stoffe, die sich mit Öl mischen, nennt man auch *lipophil* („fettliebend“) bzw. *hydrophob* („wasserabweisend“). Stoffe, die sich gut mit Wasser mischen, nennt man *hydrophil* („wasserliebend“). Dabei kann man nicht immer klar zwischen hydro- und lipophilen Stoffen unterscheiden. Es gibt auch Stoffe, wie z.B. Brennspritus, die eine Zwischenstellung einnehmen (weitere Beispiele wären Gesichtswasser (Isopropanol) und Nagellackentferner (Aceton)). Hier sollte Wert auf eine sorgfältige Erarbeitung der Abstufungen in der Mischbarkeit gelegt werden. Dazu kann man Wasser auf der einen und Lampen- bzw. Speiseöl auf der anderen Seite anordnen. Abgestuft werden dann die anderen Flüssigkeiten dazwischen angeordnet. Damit soll insbesondere klar gemacht werden, dass Stoffe nicht nur „entweder lipo- oder hydrophil“ sind, sondern auch Zwischenstellungen einnehmen können. Ausgehend von den obigen Mischungsversuchen kann man folgende Reihe aufstellen:



## 6.2 Wasser als Lösungsmittel

Bei den restlichen Flüssigkeiten auf dem Tisch mit den Partyutensilien handelte es sich um Getränke: Cola, Limonade und Mineralwasser. Ein Blick auf die Inhaltsstoffangabe der Getränke zeigt, dass es sich dabei immer um wässrige Flüssigkeiten handelt, d.h. als Hauptinhaltsstoff ist Wasser angegeben. Es folgen eine Reihe weiterer Zutaten, die man dem Getränk meistens nicht ansieht (Ausnahme: Farbstoffe). Trotzdem wurden sie offensichtlich zur Herstellung der Getränke verwendet. Die Schülerinnen und Schülern äußern an dieser Stelle sicherlich, dass diese Stoffe für den charakteristischen Geschmack verantwortlich sind, sie wurden dafür in dem Wasser „aufgelöst“. Im nächsten Versuch soll ein Lösungsvorgang noch einmal beobachtet werden.

### Versuch 51: Beobachten des Lösungsvorganges

Geräte: Reagenzglas 30x200 mm, passender Reagenzglasständer, Blumen- draht

Chemikalien: Wasser, weißer Kandiszucker

Durchführung: Das Reagenzglas wird zu etwa einem Drittel mit Wasser gefüllt. Dann wird ein großes Stück Kandiszucker mit dem Blumendraht umwickelt und in das Reagenzglas mit Wasser gehängt. Sollte das Stück aus dem Blumen- drahtgestell herausfallen, so kann man das Reagenzglas kurz schütteln, um die entsprechenden Beobachtungen zu machen.

Beobachtung: Vom Kandiszucker aus fallen Schlieren nach unten, manchmal auch kleinere Stücke, die jedoch nach kurzer Zeit vom Reagenzglasboden ver- schwunden sind. Das Zuckerstück wird mit der Zeit immer kleiner, bis es aus dem Blumendrahtgestell schließlich heraus fällt. Schüttelt man das Reagenz- glas nun kurz, so steigen Schlieren vom Kandiszuckerstück auf.

Auswertung: Das Kandiszuckerstück löst sich langsam im Wasser, bis schließ- lich nichts mehr von ihm zu sehen ist. Der Lösungsvorgang spielt sich dabei an

der Oberfläche des Stückes ab, das Kandiszuckerstück wird so von außen nach innen gelöst. Die entstandene Zuckerlösung unterscheidet sich äußerlich nicht von dem Wasser, welches zu Beginn eingesetzt wurde. Augenscheinlich kann man also nicht entscheiden, ob es sich bei einer klaren „Wasserprobe“ um reines Wasser oder um eine Lösung handelt.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum „Sichtbarmachen“ eines Lösungsvorganges sowie zur Einführung der Begriffe, wie sie im Folgenden erläutert werden. Man erkennt gut, dass der Lösungsvorgang an der Feststoffoberfläche stattfindet. Je größer die Oberfläche, desto schneller löst sich der Stoff.

Als Fazit aus dem ersten Versuch lässt sich sagen, dass eine Lösung ein Stoffgemisch ist, auch wenn die Lösung optisch nicht anders erscheint als das klare Wasser zu Beginn des Versuchs. Die Schülerinnen und Schüler wissen aber aus ihrem Alltag, dass gezuckerter Tee z.B. süß schmeckt. Der Zucker ist also nach wie vor da, auch wenn er nicht mehr zu sehen ist. Daher bezeichnet man eine Lösung auch als homogenes Stoffgemisch, d.h. die Bestandteile sind äußerlich nicht zu erkennen. Jedes noch so kleine Teilvolumen der Lösung weist eine gleichartige Zusammensetzung auf, erkennbar daran, dass jede einzelne Geschmacksprobe süß schmeckt.

Bevor der Zucker wieder aus einer Lösung gewonnen werden soll, könnte noch die Frage aufgeworfen werden, wie viel Zucker oder Salz sich in einer bestimmten Menge Wasser löst. Die Schülerinnen und Schüler werden eine unendliche Löslichkeit sicher verneinen, aber sie haben bestimmt auch keine konkrete Vorstellung davon, wie viel Zucker sich eigentlich in Wasser löst. Dazu wird in vielen Lehrbüchern ein eindrucksvoller Versuch vorgeschlagen, der mit einer Wettfrage beginnt: Wetten, dass ich es schaffe, zwei Tassen Zucker in einer Tasse Tee zu lösen?

### **Versuch 52: Löslichkeit von Zucker – Herstellen von Zuckerstäben**

Geräte: 400-mL-Becherglas, 3 100-mL-Bechergläser, 50-mL-Messzylinder, Glasstab, Vierfuß mit Ceranplatte, 3 Holzstäbe, dicke Unterlage (Zeitung, Tuch, Bast- oder Korkuntersetzer)

Chemikalien: Haushaltszucker, Wasser

Durchführung: Zum optischen Vergleich befüllt man ein 100-mL-Becherglas mit 50 mL Wasser und die anderen beiden randvoll mit Haushaltszucker (zusammen etwa 220 g).

Nun stellt man das 400-mL-Becherglas auf die Ceranplatte und gibt in dieses die 50 mL Wasser. Dann erhitzt man unter Rühren das Wasser und gibt nach und nach den Zucker aus beiden Gläsern hinzu. Das Gemisch muss so lange

erhitzt werden, bis sich eine klare Lösung bildet. Diese lässt man ein wenig abkühlen, stellt sie dann auf eine dicke Unterlage an einen ruhigen Ort. Dort stellt man die drei Holzstäbe hinein und wartet einige Tage.

**Beobachtung:** Nach etwa zwei Minuten hat sich bereits ein volles Becherglas mit Zucker in den 50 mL Wasser gelöst. Nach weiteren 15 Minuten ist der gesamte Zucker aus beiden Bechergläsern gelöst. Die Lösung ist klar, leicht gelblich und zähflüssig. Beim Abkühlen bildet sich zunächst an der Oberfläche der Lösung eine Kristallschicht aus. Nach einigen Tagen haben sich ganz viele Zuckerkristalle an den Holzstäben gebildet.



Abb. 32: Lösen und Kristallisieren von Zucker

**Auswertung:** Zucker ist ein Stoff, der sich besonders gut in Wasser löst. Bei einer Temperatur von 20 °C lösen sich 2,4 g Zucker in einem Gramm Wasser. Bei 100 °C lösen sich sogar 4,87 g Zucker in einem Gramm Wasser [39, S. 3892]. In diesem Versuch wurden etwa 220 g Zucker in 50 mL heißem Wasser gelöst, das entspricht einer Konzentration von 4,4 g Zucker pro Gramm Wasser. Beim Abkühlen verringert sich die Löslichkeit von Zucker, wodurch sich wieder Zuckerkristalle bilden. Diese setzen sich bevorzugt an „Ecken und Kanten“ fest, d.h. an winzigen Unebenheiten im Glas, an der Oberfläche, wo am Rand evtl. noch ungelöste Zuckerkristalle vorhanden waren oder eben auch an den rauen Holzstäben. Dort bilden sich zunächst nur winzig kleine Kristalle, die mit der Zeit immer größer werden. Neben dem Abkühlungseffekt, der die Löslichkeit des Zuckers verringert, verdunstet das Wasser bei einer längeren Standzeit auch. Dies beschleunigt die Kristallbildung zusätzlich.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser effektvolle Versuch verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern besonders die gute Löslichkeit von Zucker in Wasser. Außerdem können sie die Kristallisation, den Umkehrprozess zum Lösen, beobachten (siehe dazu die Fehlvorstellungen II.1(3) und II.4(1)) und erhalten dabei auch noch ein schönes Produkt (Zuckerstab), welches sie z.B. aus Teegeschäften kennen. Bei der Diskussion, warum der Zucker wieder auskristallisiert, sollte nicht nur auf die Temperaturabhängigkeit der Löslichkeit eingegangen werden, sondern auch auf das Verdunsten.

Fachlicher Hinweis: Bei 4,4 g Zucker pro Gramm Wasser ist die Kristallisation meist sehr schnell, wodurch sich vor allem viele kleine Kristalle bilden. Dadurch entsteht der Eindruck von milchig trüben Kristallen am Holzstab. Möchte man schön klare Kristalle erhalten, muss man das Wachstum verlangsamen. Dies ist am besten über eine geringere Zuckerkonzentration zu realisieren (z.B. 120 g Zucker in 50 mL heißem Wasser gelöst, dann eine Woche stehen lassen).

Die Schülerinnen und Schüler kennen das „Eintrocknen“ von Lösungen aus ihrem Alltag. So trocknen z.B. Getränkereste in den benutzten Trinkgläsern ein, so dass dort eine feste unschöne Kruste verbleibt. Dies kann genutzt werden, um das Eindampfen als Trennverfahren zu motivieren.

### **Versuch 53: Wasser ist nicht gleich Wasser – Eindampfen**

Geräte: 3 Objektträger, 3 Pipetten, Reagenzglasklammer

Chemikalien: destilliertes Wasser, Leitungswasser, Mineralwasser

Durchführung: Mit der Pipette wird ein Tropfen destilliertes Wasser auf ein Ende des Objektträgers gegeben. Dann fasst man mit der Reagenzglasklammer das andere Ende und hält den Objektträger immer wieder kurz über eine schwache, aber entleuchtete Brennerflamme, bis das Wasser verdampft ist. Anschließend wiederholt man das mit einem Tropfen Leitungswasser und einem Tropfen Mineralwasser.

Beobachtung: Beim Erhitzen über der schwachen Brennerflamme erkennt man in dem Tropfen kurz kleine Gasbläschen. Dann wird der Tropfen von außen nach innen kleiner, bis er schließlich ganz verschwunden ist. Das destillierte Wasser verschwindet spurlos (Abb. 33, links), beim Leitungswasser bleibt dagegen ein weißer Rückstand in Form des Tropfens (Abb. 33, Mitte). Auch beim Mineralwasser bleibt ein deutlicher weißer Rückstand (Abb. 33, rechts).



Abb. 33: Eingedampfte Wassertropfen  
(links: destilliertes Wasser, mittig: Leitungswasser, rechts: Mineralwasser)

Auswertung: Das Wasser verdampft und zurück bleiben die darin gelösten Stoffe. Destilliertes Wasser ist reines Wasser, es befinden sich keine gelösten Stoffe.

fe darin. Im Leitungswasser - sowie auch im Mineralwasser - befinden sich dagegen gelöste Stoffe. Werden diese Lösungen erhitzt, bis das Wasser verdampft, bleiben die gelösten Stoffe zurück, da sie einen höheren Siedepunkt als Wasser haben.

Didaktische Anmerkung: Je nach regionaler Härte des Leitungswassers und des verwendeten Mineralwassers sieht man zwischen den beiden einen mehr oder weniger deutlichen Unterschied. Wichtig ist auch nur, dass sich im destillierten Wasser keine gelösten Stoffe nachweisen lassen. Auf die eventuell auftretende Frage nach dem Vorgang der Destillation wird in einem späteren Kapitel eingegangen.

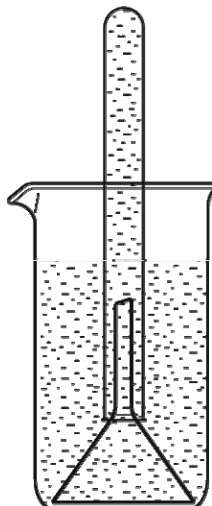
Dass sich nicht nur feste Stoffe in Wasser lösen, sondern auch Gase wissen die Schülerinnen und Schüler bereits (siehe Versuch 25: Demonstration der Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser). Dies ist auch die Grundlage für das Leben unter Wasser: Fische atmen mit Hilfe ihrer Kiemen den in Wasser gelösten Sauerstoff. Dass auch in unserem Leitungswasser ein wenig Luft gelöst ist, kann durch den folgenden Versuch demonstrieren.

#### **Versuch 54: Nachweis gelöster Gase in Leitungswasser**

Geräte: hohes 250-mL-Becherglas, Trichter (Öffnung muss in das Becherglas passen), Reagenzglas 16x160 mm, Thermometer, Vierfuß mit Ceranplatte

Chemikalien: Leitungswasser

Durchführung: Der Trichter wird mit der Öffnung nach unten in das Becherglas gestellt und dieses soweit mit Leitungswasser befüllt, dass der Trichter ganz unter Wasser ist. Dann füllt man auch das Reagenzglas randvoll mit Leitungswasser, hält die Öffnung mit dem Zeigefinger zu und schiebt das Reagenzglas über das Trichterrohr, ohne dass Luft eindringt. Nun wird das Wasser vorsichtig erhitzt bis zu einer Temperatur von etwa 90 °C. Anschließend lässt man die Apparatur so wieder abkühlen.



Beobachtung: Die gesamte Apparatur ist zunächst mit Wasser gefüllt und wird erhitzt. Ab einer Temperatur von ca. 50 °C bilden sich an den Wänden von Trichter, Becherglas und Reagenzglas kleine Gasblasen, die beim weiteren Erhitzen aufsteigen. Die Gasblasen, die sich im Innern des Trichters bzw. Reagenzglases bilden, steigen im Reagenzglas auf und sammeln sich dort zu einer großen Gasblase. Manchmal bilden sich vor allem am Boden des Becherglases auch große Blasen, die jedoch auf dem Weg nach oben wieder verschwinden. Am Ende des Erhitzens hat sich im Reagenzglas etwa ein Zentimeter hoch Gas angesammelt. Nach dem Abkühlen ist die Gasblase nur geringfügig kleiner geworden.

Auswertung: Im Gegensatz zu den festen Stoffen, nimmt die Löslichkeit von Gasen in Wasser mit steigender Temperatur ab, so dass gelöstes Gas durch Erhitzen ausgetrieben werden kann. In Leitungswasser ist Luft gelöst. Diese wird in dem Versuch aus dem Wasser ausgetrieben und zum Teil in dem Reagenzglas aufgefangen.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch wird gezeigt, dass im Leitungswasser ein Gas (physikalisch) gelöst ist. Von diesem Gas ist zu Beginn des Versuches nichts zu sehen, ab einer bestimmten Temperatur jedoch bilden sich kleine Gasblasen, fast wie durch Zauberei. Das aufgefangene Gasvolumen sollte dabei auch in Bezug zu der Wassermenge unter dem Trichter gesehen werden, denn nur dieses Wasser gibt das gelöste Gas in das Reagenzglas ab.

## **7. Die Einführung der Stoffumwandlung**

Nachdem die Stoffe auf dem Tisch mit den Partyutensilien geordnet und genauer betrachtet wurden, soll die „Party“ beginnen. Da nun ein großer Abschnitt des Chemieunterrichts beendet wurde, bietet es sich an, die Party auch tatsächlich stattfinden zu lassen, wenn es der Schulalltag erlaubt. Dabei können die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag erhalten, zu beobachten, wo und wie sich Stoffe während der Party verändern.

In diesem Kapitel stehen folgende Lernziele im Vordergrund:

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- den Begriff der Stoffumwandlung kennen lernen,
- die Wortgleichung für die Stoffumwandlung beim Verbrennen von Holzkohle formulieren,
- Kohlenstoffdioxid und Wasser als Verbrennungsprodukte bei der Verbrennung von vielen Brennstoffen nachweisen und
- die Stoffumwandlung beim Erhitzen von Holz und Papier unter Luftabschluss untersuchen.



Bei der Party können die Schülerinnen und Schüler eine ganze Reihe von Stoffveränderungen beobachten: der Grill wird angezündet und die Holzkohle wandelt sich um in Asche, das Grillgut gart auf dem Grillrost und wird dabei zart oder verkohlt bei zu starker Wärmezufuhr, Kerzenwachs verbrennt usw. Diese Stoffveränderungen sollen nun im Mittelpunkt der nächsten Untersuchungen stehen. Dazu wird zunächst das Anzünden und Verbrennen der Grillholzkohle betrachtet. Dabei wird die Holzkohle in eine offene Schale gelegt und versucht zu entzünden. Jeder Grillmeister hat eine andere Technik, die Kohle zum Glühen zu bringen. Manchmal wird sogar ein Fön benutzt, um den Grill „anzuheizen“. Fragt man nach der Rolle des Föns, so wird schnell klar, dass nicht die von ihm produzierte Hitze, sondern vielmehr die zusätzliche Luftzufuhr von Bedeutung ist. Dies soll in einem Versuch nachgestellt werden.

### **Versuch 55: „Verbrennen“ von Holzkohle**

Geräte: Porzellanschale, Dreifuß, Drahtnetz ohne Keramikeinsatz (alternativ: Tondreieck mit Haushaltssieb aus Metall), Brenner

Chemikalien: Holzkohle

Durchführung: Ein kleines Holzkohle-Stückchen wird auf den Dreifuß mit Drahtnetz gelegt und darunter die Porzellanschale platziert. Nun wird die Holzkohle kräftig mit dem Brenner bis zur Rotglut erhitzt. Nach dem Entfernen des Brenners muss das Holzkohle-Stück leicht angeblasen werden.

Beobachtung: Die Holzkohle glüht auch nach dem Entfernen des Brenners weiter, das Glühen wird durch die leichte Luftzufuhr stärker. Dort, wo die Holzkohle glüht, bildet sich eine grau-weiße Ascheschicht auf der Kohle. Nach einigen Minuten ist nur noch graue Asche übrig. Eine Flamme ist nicht zu sehen.

Auswertung: Die Holzkohle verglüht flammenlos zu Asche. Die zusätzliche Luftzufuhr verstärkt das Glühen. Nach dem Versuch ist die Holzkohle nicht mehr vorhanden, sie wurde zersetzt / zerstört. Dabei ist ein neuer Stoff - Asche - entstanden.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zum genauen Beobachten einer Stoffumwandlung. Dabei ist herauszustellen, dass die Holzkohle zerstört wird und ein neuer Stoff, der vorher noch nicht da war, entstanden ist. Die Schülerinnen und Schüler könnten vermuten, dass die Asche schon vorher in der Holzkohle enthalten war, da sie aus der Kohle entsteht. Dann könnte man die Holzkohle zerkleinern und „nachsehen“. Man sollte bei der Diskussion darauf achten, dass Stoffe als etwas betrachtet werden, was unveränderliche charakteristische Eigenschaften besitzt (siehe dazu Fehlvorstellung II.4(2)).

Der Versuch dient zur Einführung des Begriffes der Stoffumwandlung:

Werden bei einem Vorgang die Ausgangsstoffe zerstört / zersetzt / verbraucht und bilden sich neue Stoffe mit anderen Eigenschaften, so nennt man das eine Stoffumwandlung.

Obwohl Holzkohle ein Brennstoff ist und auch als solcher benutzt wird, entstehen beim „Verbrennen“ keine Flammen. Man spricht deshalb häufig auch von „Verglühen“ an Stelle von „Verbrennen“ [51, 52]. Trotzdem verbrennt bzw. verglüht die Kohle, z.B. in einem Grill. Es findet dabei eine „flammenlose Verbrennung“ statt. Es bleibt offensichtlich Asche übrig. Aber ist das schon alles? Folgende Fragen können eine weitere Untersuchung motivieren:

Warum darf man in geschlossenen Räumen nicht grillen?

Warum haben Kohleöfen einen Schornstein?

Entsteht beim Verbrennen von Kohle etwa noch mehr als Asche?

Zu sehen ist jedenfalls nichts Weiteres. Falls also noch mehr Produkte entstehen, so können es nur farblose Gase sein. Das soll in einem nächsten Versuch überprüft werden. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler reaktivieren, welche Gase sie bereits kennen bzw. welche Gase bei der Verbrennung von Holzkohle entstehen könnten. Aus dem Unterricht kennen sie bereits Erdgas, Feuerzeuggas, Kohlenstoffdioxid, Luft und evtl. Helium. Des Weiteren kennen sie vielleicht auch die aktuelle Klimadiskussion um das Treibhausgas Kohlenstoffdioxid, welches immer wieder im Zusammenhang mit der Verbrennung von fossilen Energieträgern genannt wird (siehe dazu auch Versuch 29: Kohlenstoffdioxid als Verbrennungsprodukt). Die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler sollen in einem Versuch überprüft werden. Dazu werden über glühender Holzkohle evtl. entstehende Gase abgesaugt und dann untersucht. Verschiedene Vermutungen können gleichzeitig mit dem gleichen Versuchsaufbau von mehreren Schülergruppen überprüft werden. Im Folgenden werden zwei Varianten vorgestellt, wie der Versuch durchgeführt werden könnte.

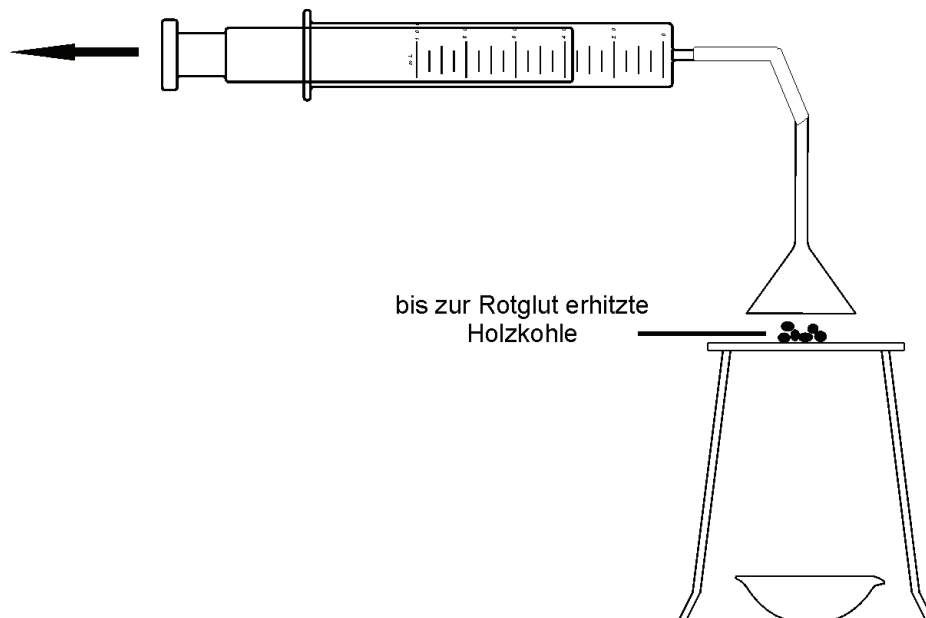
### **Versuch 56a: Entstehen beim Verbrennen von Holzkohle Gase?**

Geräte: Porzellanschale, Dreifuß, Drahtnetz ohne Keramikeinsatz (alternativ: Tondreieck mit Haushaltssieb aus Metall), Trichter, Schlauch, Kolbenprober, Glasrohr mit ausgezogener Spitze, Reagenzglas, Brenner

Chemikalien: Holzkohle, Kalkwasser (Xi)

Durchführung: Mehrere kleine Holzkohle-Stückchen werden auf dem Dreifuß mit Drahtnetz platziert. Die Porzellanschale sollte zum Auffangen von herunter-

fallender Asche unter die Holzkohle gestellt werden. Der Kolbenprober wird mit Hilfe des Schlauches mit dem Trichter verbunden, diese Vorrichtung dient zum „Absaugen“ der evtl. entstehenden Gase. Nun wird die Holzkohle kräftig mit dem Brenner bis zur Rotglut erhitzt. Nach dem Entfernen des Brenners kann durch leichtes „Anblasen“ gezeigt werden, dass die Holzkohle weiterhin glüht. Dann wird der Trichter mit der Öffnung nach unten über die entzündete Holzkohle gehalten und der Kolbenprober-Stempel langsam herausgezogen. Das aufgefangene Gas kann mit Hilfe des Schlauches und dem Glasrohr mit der ausgezogenen Spitze in Kalkwasser eingeleitet werden. Anschließend kann man dieselbe Menge an Luft durch Kalkwasser leiten (den Kolbenprober vorher mehrmals mit Luft spülen!).



**Beobachtung:** Die Holzkohle wird durch das Erhitzen mit dem Brenner zum Glühen gebracht. Nach dem Entfernen des Brenners wird das Glühen schwächer, kann aber durch Anblasen wieder intensiviert werden. Im Kolbenprober ist nichts zu beobachten. Beim Einleiten des Gases in Kalkwasser, trübt sich dieses weiß. Wird Luft durch das Kalkwasser geleitet, bleibt es klar.

**Auswertung:** Beim Verbrennen von Holzkohle entsteht Asche und Kohlenstoffdioxid, erkennbar an der Trübung des Kalkwassers. Die Stoffumwandlung lässt sich also wie folgt formulieren:

**Holzkohle und Luftsauerstoff wandeln sich unter Wärmeabgabe um zu Asche und Kohlenstoffdioxid.**

**Didaktische Anmerkung:** Die Qualität von Holzkohle ist sehr unterschiedlich. Man sollte eine Sorte auswählen, die möglichst nicht qualmt. Der Versuchsaufbau ist an einen Grill angelehnt. Die Schülerinnen und Schüler entdecken, dass beim Verbrennen von Holzkohle das farblose

Gas Kohlenstoffdioxid entsteht (entgegen der Vorstellung von der endgültigen Vernichtung – siehe dazu die Fehlvorstellung II.4(1)) und beschreiben das erste Mal eine Stoffumwandlung.

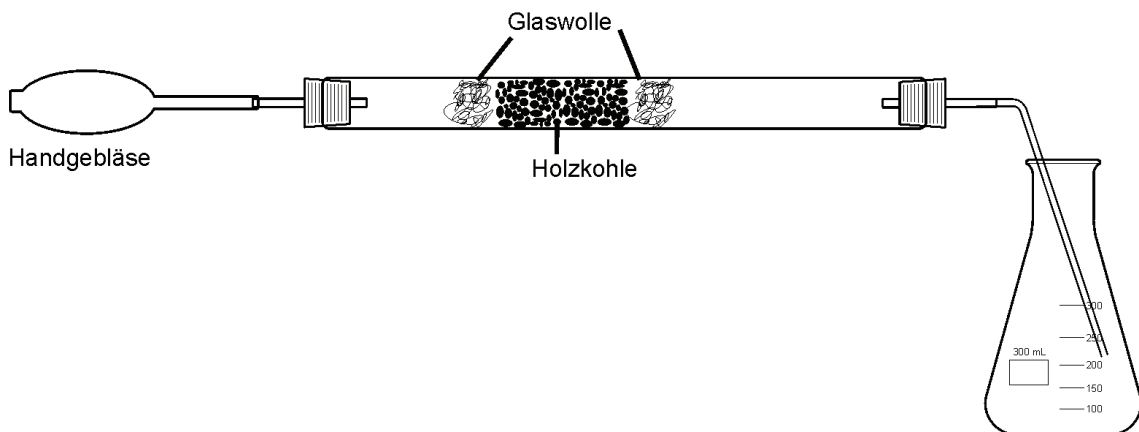
Bei einer anderen Variante der Versuchsdurchführung ist es auch möglich, das entstehende Gas(gemisch) auch auf Brennbarkeit zu untersuchen, dabei wird aber die Analogie zu einem Grill nicht so deutlich.

### **Versuch 56b: Entstehen beim Verbrennen von Holzkohle Gase?**

Geräte: Verbrennungsrohr, 2 passende durchbohrte Stopfen mit Gasableitungsrohr, 2 kurze Schlauchstücke, Handgebläse, 3 200-mL-Erlenmeyerkolben, passende Stopfen, Brenner, Glaswolle, Silikonschlauch, Holzspan

Chemikalien: Holzkohle, Kalkwasser (Xi)

Durchführung: Die Holzkohle wird in 0,5 – 1 cm große Stückchen, die mindestens 5 cm des Verbrennungsrohres querschnittsfüllend einnehmen, mittig mit Glaswolle fixiert. Das Verbrennungsrohr wird am Stativ befestigt und mit den beiden durchbohrten Stopfen an den Enden verschlossen. An ein Gasableitungsrohr wird das Handgebläse befestigt, so dass während des Versuchs Luft durch das Rohr gepumpt werden kann. An dem anderen Ende des Verbrennungsrohres befestigt man den Silikonschlauch und hängt ihn in einen Erlenmeyerkolben.



Jetzt erhitzt man die Holzkohle an der zum Handgebläse gerichteten Seite bis zur Rotglut, entfernt den Brenner und pumpt langsam aber stetig Luft durch das Verbrennungsrohr. Nach einigen Minuten tauscht man den Erlenmeyerkolben aus und füllt auch einen zweiten. Beide Erlenmeyerkolben werden zum Schluss mit passenden Stopfen verschlossen. Mit einem brennenden Span wird das aufgefangene Gasgemisch in dem ersten Erlenmeyerkolben auf Brennbarkeit untersucht. Zum Vergleich kann man auch einen brennenden Span in einen mit Luft gefüllten Erlenmeyerkolben halten.

In den zweiten Erlenmeyerkolben gibt man einige Milliliter Kalkwasser, setzt den Stopfen wieder auf und schüttelt kräftig.

Beobachtung: Die Holzkohle glüht auch nach dem Entfernen des Brenners weiter. Bei jedem Luftstoß wird das Glühen etwas intensiver. Dort, wo die Holzkohle glüht, bildet sich eine grau-weiße Ascheschicht auf der Kohle. Im Erlenmeyerkolben konnte man zunächst nichts beobachten. Hält man einen brennenden Span in diesen Erlenmeyerkolben, so erlischt der Span. In einem mit Luft gefüllten Erlenmeyerkolben brennt der Span weiter. Das Kalkwasser in dem zweiten Erlenmeyerkolben trübt sich weiß.

Auswertung: Die Holzkohle verbrennt in dem Luftstrom. Dabei entsteht Asche und ein flammenerstickendes Gasgemisch, welches Kohlenstoffdioxid enthält, erkennbar an der Trübung des Kalkwassers. Die Stoffumwandlung lässt sich also wie folgt formulieren:

**Holzkohle und Luftsauerstoff wandeln sich unter Wärmeabgabe um zu Asche und Kohlenstoffdioxid.**

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch wird die größere Dichte von Kohlenstoffdioxid ausgenutzt. Auf Wunsch kann es auch problematisiert werden, ob der Erlenmeyerkolben mit der Öffnung nach oben oder/und nach unten aufgebaut werden soll.

Die Schülerinnen und Schüler haben mit Kohlenstoffdioxid ein besonders wichtiges Gas kennen gelernt. Schon aus der aktuellen Klimadiskussion ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit Kohlenstoffdioxid genauer zu beschäftigen. Erste Eigenschaften wie das Aussehen, der Geruch, die flammenerstickende Wirkung bzw. die Nicht-Brennbarkeit und der Nachweis mit Kalkwasser sind schon thematisiert worden. Kohlenstoffdioxid ist als natürliches Gas zu einem geringen Anteil in der Luft vorhanden. Leider ist durch unsere Lebensweise dieser Anteil steigend, was für unsere Atmosphäre schädlich ist. Nicht umsonst wird in den aktuellen Berichten gefordert, die Kohlenstoffdioxid-Emission zu reduzieren. Um diesem Anliegen folgen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst herausfinden, bei welchen Prozessen Kohlenstoffdioxid entsteht bzw. wo Kohlenstoffdioxid im Alltag überall vorkommt. Sie wissen bereits, dass es bei der Atmung und beim Verbrennen von Holzkohle und Kerzenwachs entsteht. Es liegt nahe, auch andere Brennstoffe auf das Entstehen von Gasen bei der Verbrennung zu untersuchen.

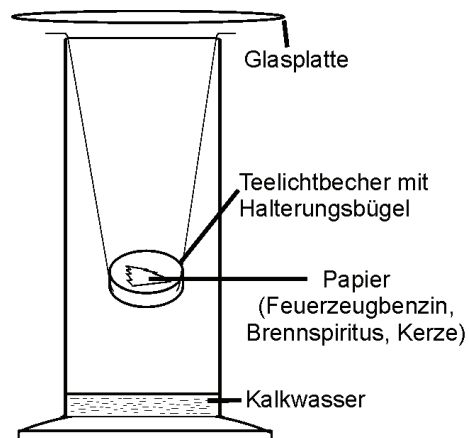
### **Versuch 57: Verbrennung von weiteren festen, flüssigen und gasförmigen Brennstoffen und Nachweis von Kohlenstoffdioxid**

Geräte: hohe Standzylinder, passende Glasplatten, Teelicht-Gehäuse, Drähte, Nagel, Reagenzgläser unterschiedlicher Größe (z.B. 30x200 und 18x180), passende Stopfen

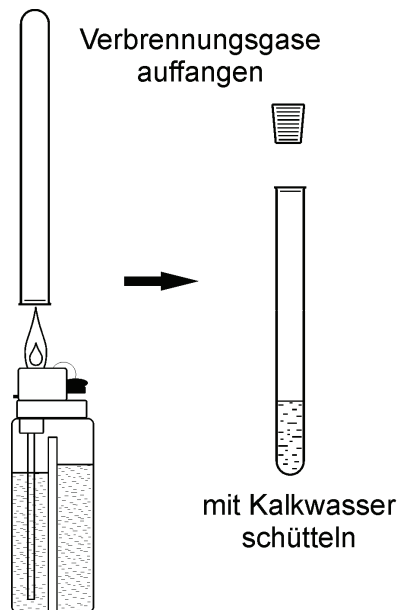
Chemikalien: Papier, Kerze, Feuerzeugbenzin (F, Xn, N), Brennspritus (F), Erdgas (F+), Feuerzeuggas (F+), etc., Kalkwasser (Xi)

Vorbereitung: Das Teelichtgehäuse wird seitlich mit Hilfe des Nagels mit zwei sich gegenüber befindlichen Löchern versehen. In diese Löcher befestigt man die Drähte, die dann als Halterungsbügel für den Standzylinder dienen.

Durchführung: Man gibt in den Standzylinder einige Milliliter Kalkwasser. Anschließend entzündet man eine kleine Probe Papier (Feuerzeugbenzin, Brennspritus oder eine Kerze) in dem Teelicht-Gehäuse, hängt es in den Standzylinder und deckt ihn nach kurzer Zeit mit der Glasplatte ab. Ist die Flamme erloschen, wird das Teelicht-Gehäuse aus dem Standzylinder entfernt, dieser wieder abgedeckt und kräftig geschüttelt.



Beim Nachweis der Verbrennungsprodukte von Gasen hält man ein (für die Größe der Flamme geeignetes) Reagenzglas mit der Öffnung nach unten für etwa 30 Sekunden über die Flamme des Brenners oder des Feuerzeuges. Anschließend gibt man einige Milliliter Kalkwasser in das Reagenzglas, setzt einen Stopfen auf und schüttelt gut um.



**Beobachtung:** Bei allen Verbrennungen beschlägt zunächst die Innenwand des Standzylinders. Beim Schütteln der Standzylinder trübt sich das Kalkwasser weiß. Auch bei der Verbrennung der gasförmigen Stoffe trübt sich das Kalkwasser weiß.

**Auswertung:** Bei allen untersuchten Verbrennungen entsteht kurzzeitig ein Beschlag von einer Flüssigkeit sowie nachweislich das Gas Kohlenstoffdioxid.

**Didaktische Anmerkung:** Wesentliche Erkenntnis aus diesen Versuchen sollte die Tatsache sein, dass bei sehr vielen Verbrennungen das Treibhausgas Kohlenstoffdioxid entsteht.

Neben der Erkenntnis, dass Kohlenstoffdioxid praktisch bei fast allen Verbrennungen im Alltag entsteht, sollte die Aufmerksamkeit zusätzlich auf den anfänglichen Beschlag gelenkt werden. Die Schülerinnen und Schüler können und sollen Vermutungen anstellen, um welchen Stoff es sich dabei handelt. Da ihnen das Beschlagen von Fensterscheiben durchaus bekannt ist, liegt die Antwort „Wasser“ nahe. Die Schülerinnen und Schüler könnten insbesondere bei brennbaren Flüssigkeiten aber auch die Vermutung äußern, dass der Beschlag die wieder kondensierte brennbare Flüssigkeit ist. Da die experimentelle Überprüfung dieser Hypothese schwierig ist, soll zunächst geprüft werden, ob es sich bei der Flüssigkeit eventuell doch um Wasser handelt. Der folgende Versuch beschreibt zunächst Möglichkeiten, um Wasser nachzuweisen, anschließend erfolgt der Nachweis von Wasser bei der Verbrennung von verschiedenen fossilen Brennstoffen.

### **Versuch 58: Nachweis von Wasser**

**Geräte:** Petrischale, Pipetten, Schere, Pinzette oder Spatel

Chemikalien: Wasser, Feuerzeugbenzin (F, Xn, N), K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N), Wassernachweismittel (z.B. entwässertes Kupfersulfat (Xn, N) oder Watesmo-Papier)

Durchführung: Man legt drei Proben des Wassernachweismittels in die Petrischale (Vorsicht - Nicht mit der Hand berühren!) und tropft die verschiedenen Flüssigkeiten auf diese.

Beobachtung: Nur bei einer der drei Flüssigkeiten, beim Wasser, zeigt sich eine Veränderung. Das Kupfersulfat und der Watesmo-Streifen erhalten eine Blaufärbung. Bei Feuerzeugbenzin und Fleckenwasser bleiben das Kupfersulfat und der Watesmo-Streifen weiß.

Auswertung: Entwässertes Kupfersulfat oder auch Watesmo-Papier sind als Wassernachweis geeignet, da sie nur bei Wasseranwesenheit eine Farbänderung zeigen.

Didaktische Anmerkung: Es wird bei diesem Versuch bewusst der Vergleich zu Feuerzeugbenzin und Fleckenwasser gewählt, da es sich dabei ebenfalls um klare Flüssigkeiten handelt. Man verdeutlicht so, dass es sich bei diesem Nachweis wirklich um einen spezifischen Nachweis für Wasser handelt.

Der Wassernachweis gelingt auch mit Kobaltchloridpapier (T). Hier wurde dieses jedoch bewusst nicht bei den Wassernachweismitteln aufgeführt, da es nach den „Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht“ (GUV-SI 8070) nicht mehr für Schülerexperimente zugelassen ist. Im Lehrerexperiment kann es weiterhin eingesetzt werden.

Im Folgenden wird nun zunächst bewusst Feuerzeugbenzin verbrannt, in dem kein Wasser nachweisbar war. Dadurch soll der Aspekt der *Stoffumwandlung* klar herausgestellt werden.

### **Versuch 59: Wasser-Nachweis bei der Verbrennung von Feuerzeugbenzin**

Geräte: hoher Standzylinder, passende Glasplatte, präpariertes Teelicht-Gehäuse (siehe Vorbereitung von Versuch 57), Pinzette oder Spatel

Chemikalien: Feuerzeugbenzin (F, Xn, N), Wassernachweismittel (z.B. entwässertes Kupfersulfat (Xn, N) oder Watesmo-Papier)

Durchführung: Man entzündet eine kleine Probe Feuerzeugbenzin in dem Teelicht-Gehäuse, hängt es in den Standzylinder und deckt ihn nach kurzer Zeit mit der Glasplatte ab. Ist die Flamme erloschen, kann der Flüssigkeitsbeschlag auf Anwesenheit von Wasser geprüft werden.

Beobachtung: Beim Verbrennen von Feuerzeugbenzin entsteht ein deutlicher Flüssigkeitsbeschlag an der Innenwand des Standzylinders. Nach dem Abdecken mit der Glasplatte, erlischt die Flamme. Wird mit einem Watesmo-Streifen



mit Hilfe einer Pinzette an der Innenwand des Standzylinders entlang gegangen, entstehen auf ihm blaue Verfärbungen.

Auswertung: Beim Verbrennen von Feuerzeugbenzin entsteht neben Kohlenstoffdioxid auch Wasser. Der Flüssigkeitsbeschlag besteht also nicht nur aus wieder kondensiertem Feuerzeugbenzin. Die Stoffumwandlung lässt sich also wie folgt formulieren:

**Feuerzeugbenzin und Luftsauerstoff wandeln sich unter Wärmeabgabe um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser.**

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass beim Verbrennen von Feuerzeugbenzin Wasser entsteht (siehe dazu Fehlvorstellung II.4(4)). Das Feuerzeugbenzin wird dabei verbraucht und ein neuer Stoff entsteht. Dass bei Verbrennungen Wasser entsteht, ist für die Schülerinnen und Schüler sehr verblüffend, da sie Wasser als einen Stoff kennen, der zum Löschen von Bränden eingesetzt wird. Ganz unbekannt ist ihnen das Phänomen aber auch nicht: sie wissen evtl. schon aus dem Biologieunterricht, dass Wasser auch bei der Atmung entsteht.

Analog lässt sich auch bei der Verbrennung weiterer fossiler Brennstoffe Wasser als Verbrennungsprodukt nachweisen. Dann können die Stoffumwandlungen entsprechend formuliert werden, z.B.

- Erdgas und Luftsauerstoff wandeln sich unter Wärmeabgabe um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser.
- Kerzenwachs und Luftsauerstoff wandeln sich unter Wärme- und Lichtabgabe um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser.

Neben dem Verbrennen von Holzkohle, Kerzenwachs und Feuerzeuggas findet man auf der Party noch einige andere Stoffumwandlungen. Das Garen von Nahrungsmitteln ist häufig ein sehr komplizierter chemischer Vorgang, an dem viele Stoffe beteiligt sind. Diesen Vorgang kann man zwar als Stoffumwandlung klassifizieren, da neue Stoffe mit anderen Eigenschaften (Härte, Farbe, Geruch, Geschmack, Verdaubarkeit etc.) entstehen. Es ist aber im Anfangsunterricht nicht möglich die Kochvorgänge mit den beteiligten Stoffen aufzuklären. Den Prozess des Verkohlens kann man aber sehr wohl untersuchen. Dabei kann man vereinfachend auf Papier oder Holz zurückgreifen. Gleichzeitig wird so die Herstellung von Holzkohle thematisiert. Im nächsten Versuch soll das Verkohlen im Reagenzglas nachvollzogen werden.

**Versuch 60: Langsames Erhitzen von Holz und Papier im Reagenzglas**

Geräte: Reagenzgläser, Reagenzglasklammer, Brenner, Holzspan, weißes Blatt Papier (z.B. Rundfilter)

Chemikalien: Papier, Holz (z.B. zerbrochener Holzspan)

Durchführung: Eine kleine Probe Papier wird unter dem Abzug vorsichtig im Reagenzglas erhitzt. Während des Erhitzens wird mehrmals ein brennender Holzspan an die Reagenzglas­mündung gehalten. Anschließend wird der Versuch mit Holz wiederholt. Hierbei ist auch darauf zu achten, was passiert, wenn das Reagenzglas mit dem Holz (mehrmals) aus der Brennerflamme genommen wird, d.h. die Wärmezufuhr unterbrochen wird. Ist trotz Erhitzens keine Veränderung mehr zu sehen, lässt man das Reagenzglas abkühlen und kippt den Inhalt vorsichtig auf einem weißen Blatt Papier aus.

Beobachtung: Das Papier wird beim ständigen Erhitzen im Reagenzglas schwarz und es entstehen gelb-weiße Dämpfe, die sich an der Reagenzglas­mündung entzünden lassen. Sie verbrennen mit einer leuchtenden Flamme. Sind die Dämpfe verbrannt, bleiben immer noch ein fester, schwarzer Rückstand und eine teerartige Flüssigkeit übrig. Aus diesen lassen sich keine Dämpfe mehr austreiben. Auch beim Holz entstehen gelb-weiße, brennbare Dämpfe. Wird die Wärmezufuhr unterbrochen, kommt der Prozess zum Erliegen. Er geht weiter, wenn wieder erhitzt wird. Auch beim Holz bleiben am Ende ein fester, schwarzer Rückstand und eine teerartige Flüssigkeit übrig. Der schwarze Rückstand hinterlässt z.B. auf Papier schwarze Striche. Die verkohlten Holzspäne erinnern an Zeichenkohle.

Auswertung: Aus dem Papier und dem Holz lassen sich durch ständiges Erhitzen brennbare Gase austreiben, diese verbrennen mit einer leuchtenden Flamme. Es bleibt ein fester, schwarzer Rückstand im Reagenzglas. Man erkennt sogar noch die ursprüngliche Form der Papier- bzw. Holzstücke. Bei Berührung hinterlassen sie eine schwarze Rußschicht.

Aus dem Papier und dem Holz sind beim langsamen Erhitzen brennbare Gase, eine teerartige Flüssigkeit und ein schwarzer Rückstand entstanden, die ursprünglichen Stoffe wurden dabei zerstört / zersetzt. Es sind jedoch neue Stoffe entstanden. Aus dem Ausgangsstoff Holz sind die neuen Stoffe Holzkohle, eine teerartige Flüssigkeit und brennbare Gase entstanden.

**Holz wandelt sich unter ständiger Wärmezufuhr um in Holzkohle, eine teerartige Flüssigkeit und brennbare Gase.**

Didaktische Anmerkung: Der Versuch zeigt das Verkohlen von Papier und Holz aufgrund von äußerer Wärmeeinwirkung. Die beiden Stoffe zersetzen sich und es entstehen neue Stoffe mit anderen Eigenschaften. Dieses Mal musste jedoch ständig Wärme zugeführt werden, ansonsten kommt die Stoffumwandlung zum Erliegen.

Der Zusatz „unter ständiger Wärmezufuhr“ sollte an dieser Stelle durchaus schon erfolgen, weil es eine wesentliche Bedingung für die Stoffumwandlung ist (hört man mit dem Erhitzen auf, so findet auch keine Stoffumwandlung mehr

statt). Ganz andere Natur waren die zunächst untersuchten Verbrennungen. Dabei musste nicht ständig erwärmt werden. Nach einer kurzen Wärmezufuhr am Anfang verliefen die Stoffumwandlungen völlig selbständig unter Wärme- und Lichtabgabe weiter. Die ausführliche Behandlung der energetischen Seite einer chemischen Reaktion erfolgt im folgenden Kapitel. Damit kann der Begriff der „Chemischen Reaktion“ mit all ihren Kennzeichen eingeführt werden.

## **8. Energetische Erscheinungen bei Stoffumwandlungen – die Einführung der Chemischen Reaktion**

Vor diesem Kapitel ist zu prüfen, welche Vorleistungen die Schülerinnen und Schüler aus dem Physikunterricht in Bezug auf Energie, Energieformen, Energieumwandlung und Energieerhaltung mitbringen. Der Energiebegriff soll an dieser Stelle noch nicht im streng physikalischen Sinne definiert und ausgeschärft, sondern erst qualitativ angewendet werden. Der Fokus liegt dabei auf qualitativen Betrachtungen zu Energieformen und der Energieumwandlung (siehe dazu auch Fehlvorstellung II.4(5)).

In diesem Kapitel sollen folgende Erkenntnisse erarbeitet werden:

- Verbrennungen werden genutzt, um Wärme, Licht, Strom und/oder Bewegungen zu erzeugen.
- Wärme, Licht, Strom und Bewegung sind die beobachtbaren Resultate/Wirkungen von Energieumwandlungen.
- Es gibt verschiedene Energieformen, wie z.B. mechanische (potenzielle und kinetische), thermische, elektrische, chemische, Lichtenergie (und Kernenergie).
- Die Energieformen lassen sich ineinander umwandeln.
- Bei Verbrennungen wird die chemische Energie der Stoffe in eine (oder mehrere) andere Energieform(en) umgewandelt.
- Wird bei einer Stoffumwandlung Energie an die Umgebung abgegeben, so bezeichnet man diese Stoffumwandlung als exotherm.
- Wird bei einer Stoffumwandlung der Umgebung Energie entzogen, so bezeichnet man diese Stoffumwandlung als endotherm.
- Stoffumwandlungsprozesse verbunden mit Energieumwandlungen werden als „Chemische Reaktionen“ bezeichnet.
- Manche Chemische Reaktionen benötigen Aktivierungsenergie, die man nur zu Beginn hinzufügen muss, damit die Reaktion in Gang kommt.

Zunächst ist die Frage zu klären, wozu wir Verbrennungen nutzen. Die Schülerinnen und Schüler können eine Reihe wichtiger Antworten aufzählen:

- beim Brenner, Feuerzeug oder beim Grillen, um „Wärme“ zu erhalten,
- in Heizungen (Verbrennen von Erdgas oder Heizöl) ebenfalls um Wärme zu erhalten,
- bei einer Kerze oder Öllampe, um das Licht (und auch die Wärme) zu nutzen,
- in einem Auto (Verbrennung von Benzin) für die Bewegung der Räder sowie
- in Kohlekraftwerken, um Wärme und (über diese) elektrischen Strom zu erhalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass wir Verbrennungen vor allem dazu nutzen, um Wärme, Licht, elektrischen Strom und/oder Bewegungen zu erhalten. Schülerinnen und Schüler verbinden vor allem mit den Wörtern „Wärme“ und „elektrischen Strom“ durchaus auch vor dem Einsetzen des Physik- oder Chemieunterrichtes schon den Begriff der „Energie“, dies ist der öffentlichen Diskussion um die Probleme der Energieversorgung geschuldet. Da Energie nicht aus dem Nichts entstehen kann, muss sie in „gespeicherter Form“ in den Ausgangsstoffen vorhanden gewesen sein. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass in jedem Stoff eine ganz bestimmte Menge an Energie in Form von so genannter „chemischer Energie“ gespeichert ist. Diese chemische Energie kann (meistens) nicht unmittelbar genutzt werden, man muss sie in andere Energieformen umwandeln. Man unterscheidet folgende Energieformen: mechanische (potenzielle und kinetische), thermische, elektrische, chemische, Lichtenergie (genauer: Strahlungsenergie) und der Vollständigkeit halber auch die Kernenergie, die jedoch an dieser Stelle aufgrund der Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler noch unbeachtet bleibt. Wird chemische in mechanische Energie umgewandelt, so ist dies häufig anhand einer Bewegung erkennbar. Wird die chemische Energie in thermische umgewandelt, so äußert sich das in Form von Wärmeabgabe. Die Umwandlung in Lichtenergie erkennt man an Lichterscheinungen und die in elektrischer Energie an einem elektrischen Stromfluss.

Es sollen nun die bereits stofflich untersuchten Verbrennungen auch unter energetischen Aspekten betrachtet werden. Dabei könnten folgende Aussagen herausgearbeitet werden.

- Beim Verbrennen von Holzkohle wandeln sich Holzkohle und Luftsauerstoff unter Wärmeabgabe und Lichtaussendung um zu Asche und Kohlenstoffdioxid.
- Beim Verbrennen von Erdgas (Feuerzeugbenzin, Kerzenwachs, etc.) wandeln sich Erdgas (Feuerzeugbenzin, Kerzenwachs, etc.) und Luftsauerstoff unter Wärmeabgabe und Lichtaussendung um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser.
- Beim Verbrennen von Papier wandeln sich Papier und Luftsauerstoff unter Wärmeabgabe und Lichtaussendung um zu Asche, Kohlenstoffdioxid und Wasser.
- Beim Verbrennen von Benzin in einem Automotor wandeln sich Benzin und Luftsauerstoff um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser. Dabei wird die chemische Energie der Ausgangsstoffe in Form von Bewegung und auch Wärme frei.

Da es sich bei den untersuchten Verbrennungen ausnahmslos um exotherme Reaktionen handelt, bietet es sich hier an, diesen Begriff einzuführen.

**Wird bei einer Stoffumwandlung Energie an die Umgebung abgegeben, so bezeichnet man diese Stoffumwandlung als „exotherm“.**

Selbstverständlich stellt sich nun die Frage, ob es auch Stoffumwandlungen gibt, die nur unter Energiezufuhr ablaufen. Ein Beispiel dafür ist die Herstellung von Holzkohle bzw. das Erhitzen von Holz unter Luftabschluss, wie es in Versuch 60 gemacht wurde. Bereits während des Versuchs wurde der Zusammenhang zwischen dem Verlauf der Stoffumwandlung und der Wärmezufuhr herausgestellt. Dies kann unter Umständen auch noch einmal in einem Schülerexperiment wiederholt werden. Dann könnte folgende Aussage formuliert werden.

Holz wandelt sich unter ständiger Wärmezufuhr um in Holzkohle, eine teerartige Flüssigkeit und brennbare Gase. Dabei handelt es sich um einen *endotherme* Stoffumwandlung.

Es folgt die Definition des Begriffes „endotherm“ entsprechend der obigen Formulierung.

**Wird bei einer Stoffumwandlung der Umgebung Energie entzogen, so bezeichnet man diese Stoffumwandlung als „endotherm“.**

Das Verbrennen der brennbaren Gase sowie der entstandenen Holzkohle ist dann wiederum eine exotherme Stoffumwandlung.

Da nun die Betrachtung der Stoffumwandlung sowohl auf stofflicher Ebene als auch auf energetischer Ebene ausführlich erfolgte, kann der Begriff der „chemischen Reaktion“ eingeführt werden.

**Findet bei einem Prozess eine Stoffumwandlung bei gleichzeitiger Energieumwandlung statt, so nennt man das eine „Chemische Reaktion“.**

**Merkmale einer Stoffumwandlung sind der Verbrauch von Ausgangsstoffen und gleichzeitiges Entstehen von neuen Stoffen mit anderen Eigenschaften.**

**Eine Energieumwandlung ist erkennbar an Wärmezufuhr oder -abgabe, Lichtabstrahlung, Stromfluss oder Bewegungen.**

Selbstverständlich sollen nun weitere Beispiele für Chemische Reaktionen betrachtet werden. Dabei kann noch ein weiterer wichtiger energetischer Aspekt thematisiert werden: der der Aktivierungsenergie bzw. des Anzündens. Schülerinnen und Schüler stufen das Anzünden eines Feuers häufig als „endotherm“ ein, weil zunächst Energie zugeführt wird. Der Begriff der Aktivierungsenergie soll im Folgenden am Beispiel der Kerze erarbeitet werden. Wir fragen also, ob das Verbrennen einer Kerze eine Chemische Reaktion ist. Da bereits viele Verbrennungen als Reaktionen klassifiziert wurden, dürfte den Schülerinnen und Schülern eine Antwort auf diese Frage nicht schwer fallen. Die stoffliche Seite dieser Reaktion lässt sich folgendermaßen formulieren.

Beim Verbrennen einer Kerze wandeln sich Kerzenwachs und Luftsauerstoff um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser.

Bei der Formulierung der energetischen Erscheinungen kann es zu den oben genannten Schwierigkeiten kommen, diesen kann entgegengewirkt werden, indem man den Fokus zunächst auf den konkret ablaufenden Prozess des Verbrennens legt, also wenn die Kerze bereits entzündet ist. Dann sind die Abgabe von Wärme und die Aussendung von Licht über viele Stunden hinweg unumstritten. Mit Blick auf *den Prozess* des Verbrennens kann man also festhalten:

Beim Verbrennen einer Kerze wandeln sich Kerzenwachs und Luftsauerstoff unter Wärmeabgabe und Lichtaussendung um zu Kohlenstoffdioxid und Wasser. Die Stoffumwandlung *verläuft* exotherm.

Das Verbrennen von Kerzenwachs ist also eine chemische Reaktion, sie beginnt aber nicht spontan. Dann müsste eine Kerze sich selbst entzünden, wenn

sie mit Luftsauerstoff in Berührung kommt. Erst durch das Anzünden, also durch eine „Aktivierung“ in Form von Feuer (Wärme), kommt die Reaktion in Gang. Danach ist keine Energiezufuhr mehr nötig. Die Reaktion verläuft dann unter Abgabe von Energie „freiwillig“ weiter. Den zusätzlichen Energiebeitrag, den man *nur zu Beginn* einer chemischen Reaktion hinzufügen muss, damit sie in Gang kommt, nennt man Aktivierungsenergie.

**Die Aktivierungsenergie ist der Energiebeitrag, der einer chemischen Reaktion hinzuzufügen ist, um sie in Gang zu setzen.**

Nach der Einführung der Chemischen Reaktion werden häufig diverse Beispiele und auch Gegenbeispiele gebracht, um die Chemische Reaktion von den physikalischen Prozessen abzugrenzen. Diese Abgrenzung ist für das folgende Kapitel notwendig, um Stoffgemische von neu entstandenen Stoffen bzw. um das Mischen mehrerer Stoffe von dem Vorgang der Chemischen Reaktion abzugrenzen. Weil die Unterscheidung zwischen den beiden Prozessen den Schülerinnen und Schülern häufig schwer fällt, sollte man Beispiele wählen, die eindeutig sind. Zu Recht wird von Eilks, Leerhoff und Möllering kritisiert, dass häufig Beispiele gewählt werden, die für die Schülerinnen und Schüler gleich erscheinen. Klassisch wird dabei die Bildung von Kupfersulfathydrat als Chemische Reaktion eingeordnet, das Lösen eines Salzes aber als physikalischer Prozess. Beide Prozesse werden durch Zugabe von Wasser initiiert und sind durch Erhitzen umkehrbar. [53] Für die Schülerinnen und Schüler ist an dieser Stelle des Unterrichts noch kein Kriterium ersichtlich, nach welchem diese beiden Prozesse eindeutig unterschieden werden können. Im Folgenden sind Beispiele aufgeführt, die dennoch geeignet sind, um den Begriff der Chemischen Reaktion zu festigen und solche von physikalischen Prozessen abzugrenzen.

- **Verbrennen von Holz beim Lagerfeuer** (exotherme chemische Reaktion mit Aktivierung)
- **Zerbrechen eines Holzspans** (physikalischer Vorgang)
- **Verkohlen von Holz** (endotherme chemische Reaktion)
- **Kuchen backen** (endotherme chemische Reaktion)
- **verbranntes Toast, verkohlte Pizza etc.** (endotherme chemische Reaktion)
- **Eier kochen** (endotherme chemische Reaktion)
- **Verflüssigen von Feuerzeuggas** (physikalische Zustandsänderung – keine Stoffumwandlung!)
- **Schmelzen von Kerzenwachs beim Kerzengießen** (physikalische Zustandsänderung)

- **Verbrennen von Benzin in Autos** (exotherme chemische Reaktion mit Aktivierung)
- **Entzünden eines Streichholzes** (exotherme chemische Reaktion mit Aktivierung)

## 9. Stoffgemische und Trennverfahren

In diesem letzten Kapitel sollen nun viele der gewonnenen Erkenntnisse und Untersuchungsmethoden angewendet werden. Die Schülerinnen und Schüler benötigen sowohl das Wissen über charakteristische Stoffeigenschaften als auch über die Merkmale einer chemischen Reaktion.

In diesem Kapitel sollen außerdem folgende Lernziele erreicht werden:

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- das Magnetscheiden, Windsichten und Schwimm-Sink-Verfahren als wichtige Trennverfahren in der Abfallwirtschaft erarbeiten,
- die thermische Abfallverwertung in Müllverbrennungsanlagen als chemische Reaktion klassifizieren,
- verschiedene Verfahren zum Reinigen des Rauchgases kennen lernen (Elektrofiltration, Gewebefilter, Nasswäsche),
- die physikalischen Reinigungsschritte in einer Kläranlage selbst erarbeiten,
- ein Modell zur physikalischen Reinigung in einer Kläranlage konstruieren,
- verschiedene Gemische, deren Zusammensetzung und mögliche Trennverfahren sowie die dabei ausgenutzte Trenneigenschaft benennen können,
- durch das Problem der Fleckentfernung ihr Wissen zu Lösungen, Lösungsmitteln und zur Adsorption vertiefen und
- bei der Entfernung von Farbflecken das Verfahren der Papierchromatographie entdecken und anschließend genauer kennen lernen.

### 9.1 Trennverfahren bei der Abfallverwertung

Ein großer Bereich im Alltag, bei dem Trennverfahren im Vordergrund stehen, ist die Mülltrennung. Mit dem Szenario der Party ist auch dieser Bereich zugänglich, denn nach einer Party fällt eine ganze Menge an Abfall an. Da in Deutschland die verschiedenen Abfallsorten getrennt entsorgt werden, soll auch beim Aufräumen nach der Party Mülltrennung praktiziert werden. Dazu muss



jedoch zunächst geklärt werden, nach welchen Müllsorten getrennt werden kann.

Nach welchen Müllsorten wird getrennt?

- Glas, und dieses wiederum nach Farben
- Pfandflaschen
- Papier
- Metall / Kunststoff (gelber Sack/Tonne)
- Biomüll
- Sondermüll
- Restmüll

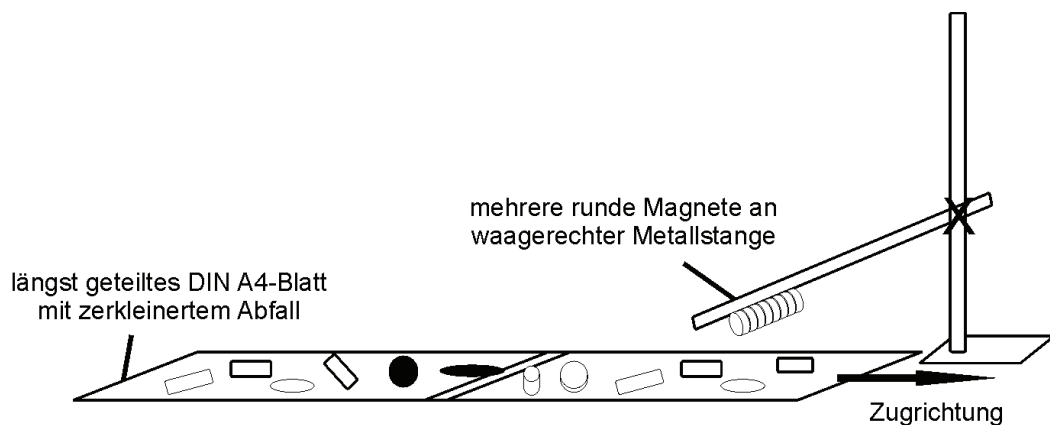
Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Aufzählung ist, dass die Art des Stoffes für die Mülltrennung entscheidend ist. Die Frage, woran man denn eigentlich erkennt, was zu welcher Müllsorte gehört, führt zu einer Reaktivierung der für die Stoffe charakteristischen Stoffeigenschaften. Aber was passiert mit dem Abfall, nachdem er von dem örtlichen Abfallunternehmen abgeholt worden ist? Die Schülerinnen und Schüler können dieser Frage in eigener Recherche nachgehen. Dabei können sie zu folgenden Erkenntnissen kommen: Seit dem so genannten „Deponieverbot“ vom 1.06.2005 dürfen Siedlungsabfälle nicht mehr nur einfach abgelagert werden. Die Abfallwirtschaft ist seitdem gezwungen, sich verstärkt mit der stofflichen und thermischen Verwertung von Abfall auseinanderzusetzen. Das hochgesteckte Ziel ist ein geschlossener Materialkreislauf, denn auch im Müll stecken immer noch wertvolle Rohstoffe, die wiederverwertet werden können. Für das so genannte Recycling muss der Abfall jedoch sortiert bzw. nach bestimmten Kriterien getrennt werden. Wie das realisiert wird, können sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich bei einer Exkursion in einem Betrieb der Abfallwirtschaft ansehen. Als weiteres Hilfsmittel um einige Trennverfahren zu erarbeiten, kann ein Artikel aus der „Zeit“ genutzt werden [54]. Der Artikel erklärt die Situation mit dem Deponieverbot und stellt dar, dass sich das Verwerten von Müll zunehmend rechnet. Außerdem werden einige Trennmethoden kurz angesprochen, so heißt es unter anderem: *„Als Uwe Küber vor 15 Jahren zu Alba kam, wurde von Hand sortiert. ... Heute machen Maschinen die Arbeit. Auf 186 Fließbändern rauscht der Müll durch die Halle, Luftdüsen trennen Folien, Magnete saugen Weißblech ab.“* [54, S. 67] Solche Sätze sollten mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden. Saugen die Magneten wirklich und warum können Luftdüsen Folien abtrennen? Welche Eigenschaften werden bei diesen Trennverfahren ausgenutzt? Die beiden angesprochenen

Trennverfahren – das Magnetscheiden und das Windsichten – können außerdem in Versuchen nachvollzogen werden.

### Versuch 61: Magnetscheiden zum Abtrennen von Weißblech aus dem Hausmüll

Geräte: ein DIN A4-Blatt Papier, Schere, evtl. Seitenschneider, Klebestreifen, Metallstange (z.B. von einem Stativ), ein starker Stabmagnet oder mehrere runde Magneten, zerkleinerten Abfall (Bruchstücke einer PET-Flasche, eines Joghurtbechers, einer Weißblech-Dose, einer Getränke-Dose, Papier- und Pappschnipsel, Glasscherben, kleine Steinchen etc.), Stativmaterial

Durchführung: Das DIN A4-Blatt wird längst mittig geteilt und an den kurzen Seiten mit Hilfe des Klebestreifens zu einem langen „Förderband“ zusammengeklebt. Darauf wird der zerkleinerte Abfall vereinzelt locker verteilt. Die Metallstange wird quer über dem Förderband mit Hilfe von Stativmaterial eingespannt. An die Unterseite der Metallstange wird der Stabmagnet bzw. die runden Magneten befestigt. Der Magnet sollte sich in etwa zwei Zentimetern Höhe über dem Förderband befinden. Nun zieht man mit der Hand das Förderband, auf welchem sich der Abfall befindet, unter den Magnetabscheider langsam durch.



Beobachtung: Die Bruchstücke aus der Weißblech-Dose und die aus der Getränke-Dose werden vom Magneten angezogen und bleiben daran haften. Die anderen Abfall-Stücke bleiben auf dem Förderband liegen.

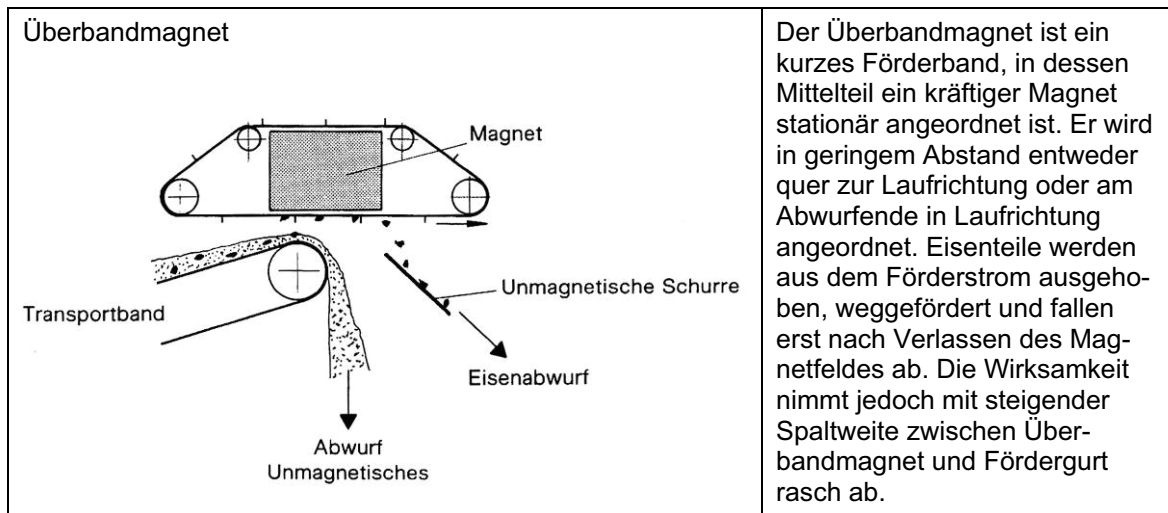
Auswertung: Weißblech besteht aus einem Stahlblech mit einer Reinzinnauflage. Auch Getränkedosen bestehen meistens aus Weißblech (seltener aus Aluminium). Mit Hilfe eines Magnetabscheiders lassen sich diese eisenhaltigen Abfallstücke leicht aus einem Abfallgemisch abtrennen. Hierbei wird die magnetische Eigenschaft von Eisen ausgenutzt.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler lernen eine einfache Möglichkeit kennen, um eisenhaltige Stoffe (Getränkedosen sind vorher zu prüfen) aus einem Gemisch abzu-

trennen. Dieses Verfahren wird als „Magnetscheiden“ eingeführt. Es kann nun mit den Schülerinnen und Schülern über die Formulierung in dem Artikel, dass „Magnete Weißblech absaugen“ diskutiert werden.

Im Anschluss können folgende Fragen aufgeworfen werden: Wie werden die anhaftenden Eisenteile wieder vom Magneten gelöst und was passiert mit dem abgetrennten Eisen? Zur Beantwortung der ersten Frage sollten die Schülerinnen und Schüler durchaus selbst Vorschläge erarbeiten können. Dann könnte ein Vergleich zu den tatsächlich verwendeten Magnetabscheidern folgen. Man unterscheidet prinzipiell drei Arten von Magnetabscheidern, sie sind in der folgenden Tabelle schematisch dargestellt und kurz beschrieben [55, S. 92-93].

Typ Magnetabscheider	Kurzbeschreibung
<p data-bbox="263 801 464 831">Magnetbandrolle</p>	<p data-bbox="1018 801 1406 1196">Die Magnetbandrolle ist als Antriebsrolle von Förderbändern am Abwurfende angeordnet. Das Magnetfeld ist nur im Bereich des aufliegenden Bandes wirksam. Eisenteile werden so vom Gurt bis zum Verlassen des Magnetfeldes festgehalten und fallen erst dann in ein separates Sammelgefäß, während die anderen Teile durch den Einfluss der Schwerkraft schon vorher abgeschieden werden.</p>
<p data-bbox="263 1294 448 1323">Magnettrommel</p>	<p data-bbox="1018 1294 1378 1442">Die Magnettrommel ist der Magnetbandrolle ähnlich. Die Magnettrommel ist jedoch getrennt vom Förderband installiert.</p>



Tab. 17: schematischer Aufbau und Kurzbeschreibung von Magnetabscheidern [55, S. 92 f.]

Da das Abtrennen von Eisenteilen aus dem Abfall durch die magnetische Eigenschaft schnell und einfach möglich ist, wird eine sehr hohe Rückführungsquote realisiert. Die Verwertung des Metalls hat eine lange Tradition, da es in Stahlwerken wieder komplett eingeschmolzen werden kann.

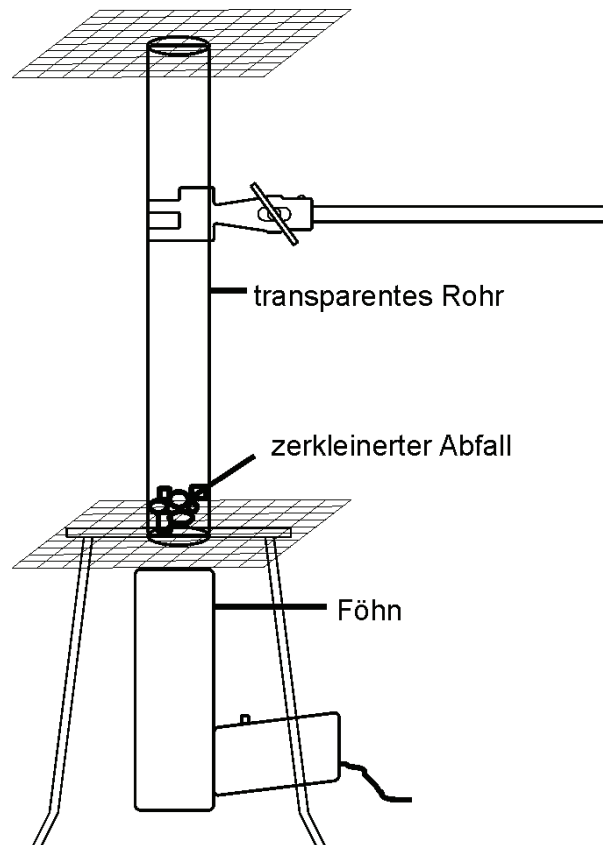
Das zweite thematisierte Trennverfahren ist das des Windsichtens, auch dieses kann in einem Versuch nachgestellt werden.

### Versuch 62: Windsichten zum Abtrennen von Kunststoffen und Papier

[nach 56]

Geräte: Haarföhn, Rohr aus transparentem Kunststoff ( $d = 3\text{--}5\text{ cm}$ ,  $h = \text{mind. } 50\text{ cm}$ ), Dreifuß, 2 Drahtnetze ohne Keramikeinsatz, Stativmaterial, zerkleinerten Abfall (z.B. Bruchstücke einer PET-Flasche, eines Joghurtbechers, einer Weißblech-Dose, Stücke eines stärkeren Kupferdrahtes, Papier- und Pappschnipself, Glasscherben, kleine Steinchen etc., jeweils etwa 0,5 bis 1 cm groß)

Durchführung: Das Rohr wird senkrecht auf den Dreifuß mit Drahtnetz gestellt und in einem Stativ gehalten. Von oben gibt man etwas zerkleinerten Abfall in das Rohr, bevor es mit dem zweiten Drahtnetz abgedeckt wird. Der Föhn wird unter die untere Öffnung des Rohres gehalten und angeschaltet. Durch Variation der Leistungsstufen des Föhns bzw. durch den Abstand kann die Trennleistung beeinflusst werden.



**Beobachtung:** Bereits bei einem geringem Luftstrom werden nacheinander die Papier- und Pappschnipsel und auch die Kunststoffstücke bis zum oberen Ende des Rohres getragen. Die Steine, Metall- und Glasstücke bleiben selbst bei einem stärkeren Luftstrom auf dem unteren Drahtnetz liegen bzw. verwirbeln im unteren Bereich.

**Auswertung:** Durch Windsichten lassen sich feste Stoffgemische geeigneter Korngröße in Leicht- und Schwergut trennen. Wie die beiden Fraktionen aus dem Windsichter ausgetragen werden, muss man sich bei den tatsächlich eingesetzten Windsichtern ansehen.

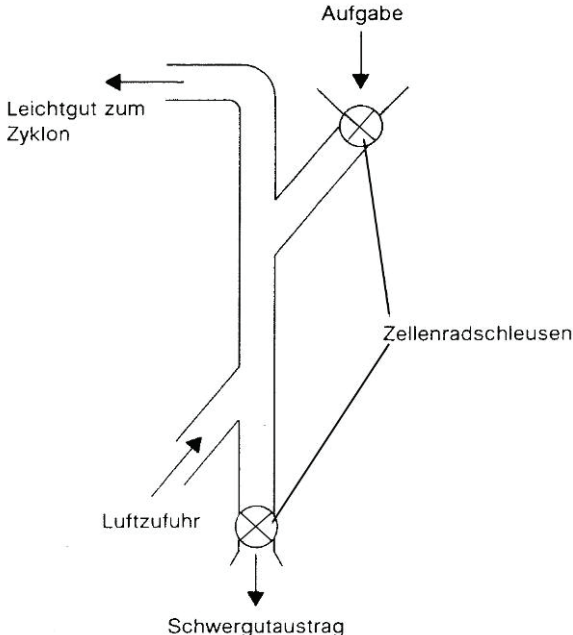
**Didaktische Anmerkung:** Das modellhafte Windsichten in diesem Versuch zeigt lediglich die Trennung eines festen Stoffgemisches in zwei Fraktionen. Mit der richtigen Auswahl an Stoffproben und -formen (abhängig von der Leistung des Föhns) kann man auch erreichen, dass mehrere Fraktionen in unterschiedlichen Höhen des Rohres herumwirbeln. Das könnten die Schülerinnen und Schüler in einem selbständigen Arbeitsauftrag ausprobieren.

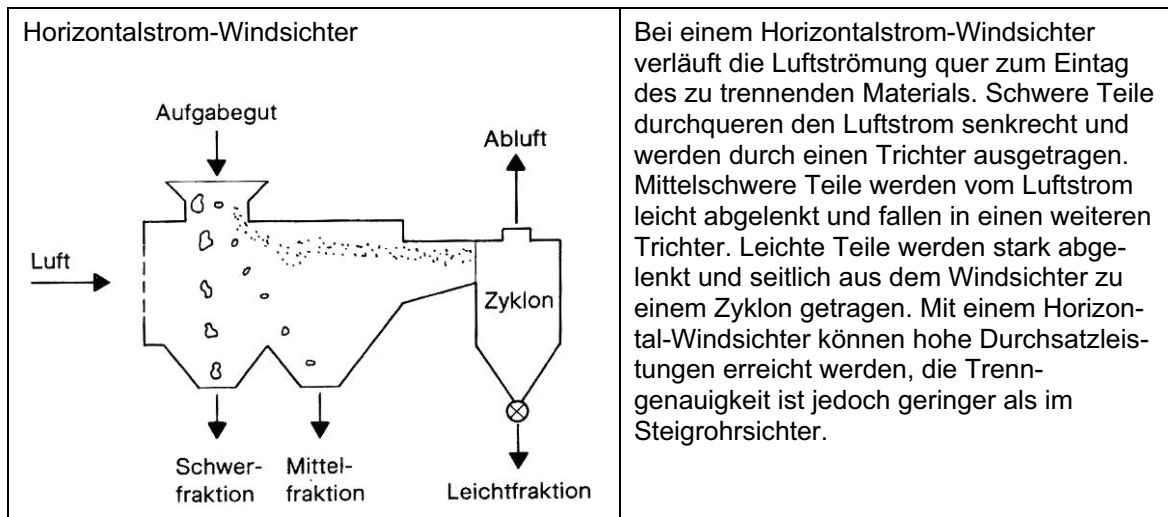
---

**Fachlicher Hinweis:** Beim Windsichten werden Stoffgemische aufgrund von Dichteunterschieden und auch Unterschieden im Luftwiderstand getrennt, daher ist es sinnvoll, Materialien gleicher Form und Größe zu verwenden. In Müllverwertungsanlagen wird der Abfall vor dem Windsichter zerkleinert und gesiebt, so dass eine möglichst einheitliche Korngröße gewährleistet ist.

In diesem konkreten Versuch kann es vorkommen, dass z.B. dünne Metallbleche auch nach oben getragen werden. Sollte dies nicht gewünscht sein, kann man ein größeres Metallblech auf die entsprechende Größe falten, so dass es schwerer wird.

Auch bei diesem Verfahren kann man sich anschließend die technisch realisierten Formen von Windsichtern anschauen. Der einfachste unter ihnen ist der Steigrohrsichter, bei dem man die Trennschärfe durch die Benutzung eines Zickzackrohres (Zickzacksichter) erhöhen kann. Eine zweite Bauart ist der Horizontalstromsichter [55, S. 94-98].

Typ Windsichter	Kurzbeschreibung
<p data-bbox="264 801 454 833">Steigrohrsichter</p> 	<p data-bbox="876 801 1117 833">Das zu trennende Material wird im oberen Drittel in den Windsichter eingebracht. Der aufwärts gerichtete Luftstrom muss so eingestellt werden, dass die Stoffe, die in das Leichtgut gelangen sollen, nach oben ausgetragen werden. Der anschließende Zyklon trennt dann das Leichtgut wieder von der Trägerluft. Das Schwergut wird am unteren Ende des Steigrohrsichters ausgetragen.</p>



Tab. 18: schematischer Aufbau und Kurzbeschreibung von Windsichtern [55, S. 94 ff.]

Windsichter werden neben speziellen Einsatzgebieten bei bereits vorsortiertem Abfall im Recycling allgemein zum Abtrennen von Papier und Kunststofffolien aus dem Müll genutzt. Diese fallen dann als Leichtgut an und müssen weiter aufgetrennt werden. Bei der so genannten Nassstrennung wird das Papier-Kunststoff-Gemisch befeuchtet. Während Papier das Wasser aufsaugt und somit schwerer wird, lagern Kunststoffe das Wasser nur an, so dass bei einer erneuten Windsichtung mit der entsprechenden Regulierung des Luftstroms das Papier als Schwergut und die Kunststofffolien als Leichtgut anfallen. Die Nassstrennung kann nur dort angewendet werden, wo das anfallende feuchte Papier gleich weiterverarbeitet wird (z.B. in der Papierherstellung zum Herstellen von Umweltschutzpapier), denn eine Trocknung würde einen hohen Energieeinsatz bedeuten. Bei einer trockenen Trennung wird das Papier-Kunststoff-Gemisch kurzzeitig einem „Hitzeschock“ unterzogen. Dabei schrumpfen Kunststofffolien zu Knäueln zusammen, das Papier ändert dagegen seine Form nicht. Bei einer erneuten Windsichtung fallen dann die Kunststoff-Knäuel aufgrund des veränderten Luftwiderstandes als Schwergut an. Der abgetrennte Kunststoff wird dann wieder verwendet, z.B. *„bei einem Hersteller von Baueimern, der verwendet jetzt Gebrauchtplastik und zahlt dafür nur halb so viel wie für frisch produzierten Kunststoff. Auch in Paletten und Transportboxen stecken Plastikmoleküle aus Abfall, ebenso in den sprichwörtlichen Parkbänken.“* [54, S. 70]

Weiter heißt es in dem Artikel: *„Im Bottle-to-Bottle-Recycling kann man aus dem Kunststoff wieder PET-Flaschen machen, für Getränke. „Das ist die Krone des Recyclings“, sagt Ulrich Schmidt, der in Rostock ein PET-Recycling-Werk leitet. Andere Kunststoffe nehmen den Geschmack des Inhalts an, PET jedoch kann man häckseln, waschen, von Aromastoffen befreien und bis zu sechsmal wie-*

der zu Flaschen machen, danach zu Folien und anderen Non-Food-Verpackungen.“ [54, S. 70] Informationen zum PET-Recycling in Rostock findet man im Internet auf der Cleanaway-Seite unter <http://www.cleanaway-pet.com/de/pet/pet.php>, dort findet man auch ein Video zum patentierten URRC-Verfahren, welches man sich unter <http://www.cleanaway-pet.com/de/urrc/video-download.php> für schulische Zwecke downloaden kann. Das Video zeigt, wie aus PET-Abfall wieder Flaschen hergestellt werden. Dabei wird auch erwähnt und kurz gezeigt, wie im Rahmen einer mechanischen Vorbehandlung Metallteile mit Hilfe einer Magnettrommel und die abgelösten Etiketten durch Windsichtung abgetrennt werden. Was übrig bleibt, sind die klein gehäkelten PET-Flaschen und deren Verschlüsse, die jedoch aus anderen Kunststoffen bestehen (häufig PE oder PP) und daher auch noch abgetrennt werden müssen. Dazu zeigt das Video das Schwimm-Sink-Verfahren, welches in einem Schülerversuch nachempfunden werden kann.

### **Versuch 63: Das Schwimm-Sink-Verfahren zum Trennen von Kunststoffen**

Geräte: breites 250-mL-Becherglas, Glasstab oder Magnetrührer mit Magnetrührstäbchen, Bruchstücke einer zerkleinerten PET-Flasche, inklusive der dazu gehörenden zerkleinerten Verschlusskappe (insgesamt etwa 10 g)

Durchführung: Man füllt das Becherglas zu drei Vierteln mit Wasser, dann gibt man das Gemisch aus der zerkleinerten PET-Flasche und der Verschlusskappe in das Wasser und rührt einmal kräftig um.

Beobachtung: Die transparenten PET-Bruchstücke sinken im Wasser nach unten, während die farbigen Bruchstücke der Verschlusskappe an der Oberfläche schwimmen.

Auswertung: Der Kunststoff PET lässt sich durch ein Schwimm-Sink-Verfahren in Wasser von anderen Kunststoffen trennen. Dabei wird die größere Dichte von PET im Bezug zu Wasser und den anderen Kunststoffen ausgenutzt. Der Kunststoff, aus dem die Verschlusskappe besteht hat eine geringere Dichte als Wasser und schwimmt folglich.

Didaktische Anmerkung: Mit diesem Versuch lernen die Schülerinnen und Schüler eine dritte Möglichkeit kennen, feste Stoffgemische zu trennen. Dabei wird die Stoffeigenschaft der Dichte wiederholt und gleichzeitig eine alltagsrelevante Anwendung von unterschiedlichen Dichten demonstriert.

Des Weiteren werden in dem Zeitungsartikel diverse optische Sortierungsmöglichkeiten angesprochen, so unterscheidet z.B. ein Infrarot-Scanner am reflektierten Lichtspektrum „mehr als zwei Dutzend Plastiksorten“ [54, S. 67] und ein Farbscanner sortiert braune PET-Flaschen aus. Dabei werden die Abfallstücke



zunächst vereinzelt, bevor sie in die optische Sortierungseinheit gelangen. Dort werden mit Hilfe von Fotozellen Unterschiede in der Farbe bzw. in der Reflexion registriert und mit vorgegebenen Werten verglichen. Die Auswerteelektronik löst anschließend einen Druckluftstrahl aus, welcher das identifizierte Abfallstück in den entsprechenden Behälter pustet.

An dieser Stelle sollte nun eine kurze Zusammenfassung erfolgen. Dabei sollte herausgestellt werden, dass (trockener) Abfall ein festes, heterogenes Stoffgemisch ist. Solche Stoffgemische nennt man auch Gemenge. Zum Trennen eines Gemenges werden die unterschiedlichen Stoffeigenschaften der einzelnen Bestandteile ausgenutzt.

Gemisch <sup>9</sup>	Gemisch-zusammensetzung	Trennverfahren	Trenneigenschaft
Gemenge	<i>heterogen</i> Gemisch fester Stoffe	Magnetscheiden	Magnetismus
		Windsichten	Dichte Luftwiderstand
		Sieben	Korngröße
		Schwimm-Sink-Verfahren	Dichte
		optische Sortierung	Lichtreflektion (Farbe, Oberflächenbeschaffenheit)

Tab. 19: Trennverfahren für Gemenge

Abfall wird aber nicht nur stofflich verwertet, im Abfall steckt auch eine ganze Menge Energie, die in Form von Heizwärme und elektrischen Strom noch nutzbar gemacht werden kann. Die so genannte thermische Verwertung wird in den Müllverbrennungsanlagen realisiert. Dabei findet zunächst eine Trocknung der Abfälle unter der Wirkung von Strahlungswärme aus dem Feuerraum statt. Mit zunehmender Nähe zum Feuerraum wird der Abfall entgast und verkohlt. Die Gase entzünden sich und auch die verkohlten Reste werden schließlich bei etwa 1000 °C unter hohem Luftüberschuss verbrannt. Bei einer vollständigen Verbrennung bleiben als Reaktionsprodukte Kohlenstoffdioxid, Wasser, Schadgase (Schwefel- und Stickoxide) sowie Schlacke und Asche übrig. Die Schlacke besteht aus den nichtbrennbaren Bestandteilen des Mülls und enthält viele Schadstoffe, ist dennoch bedingt im Straßenbau als Ersatz von Sand oder Kies einsetzbar, wird aber auch zum Aufschütten von stillgelegten Salzstöcken be-

<sup>9</sup> Der Begriff „Gemisch“ wird hier als Oberbegriff verwendet. Unterbegriffe dazu sind z.B. Gemenge, Rauch, Suspension, Lösung u.a.

nutzt. Die anderen Stoffe treten gasförmig bzw. als Rauch aus dem Feuerraum aus und müssen teilweise aus dem „Abgas“ entfernt werden, bevor es durch einen Schornstein in die Umgebung gelangen darf. Auch auf diese Möglichkeit der Verwertung geht der Artikel aus der Zeit ein und nennt die Hamburger Müllverbrennungsanlage Rugenberger Damm ein „Vorzeigeobjekt“ für die umwelt-schonende thermische Verwertung von Abfall. Wie die Hamburger Anlage aufgebaut ist, kann man sich auf der Internetseite unter <http://www.mvr-hh.de/> ansehen. Eine genauere schematische Darstellung einer Müllverbrennungsanlage zeigt die Abb. 34. Schülerinnen und Schüler müssen sich mit der Darstellung sicher etwas länger beschäftigen, die Grafik bietet aber einige Anknüpfungspunkte zum Physikunterricht, so z.B. die Stromerzeugung mit Turbine und Generator sowie die Wärmeaustauschkreisläufe für die Fernwärme.

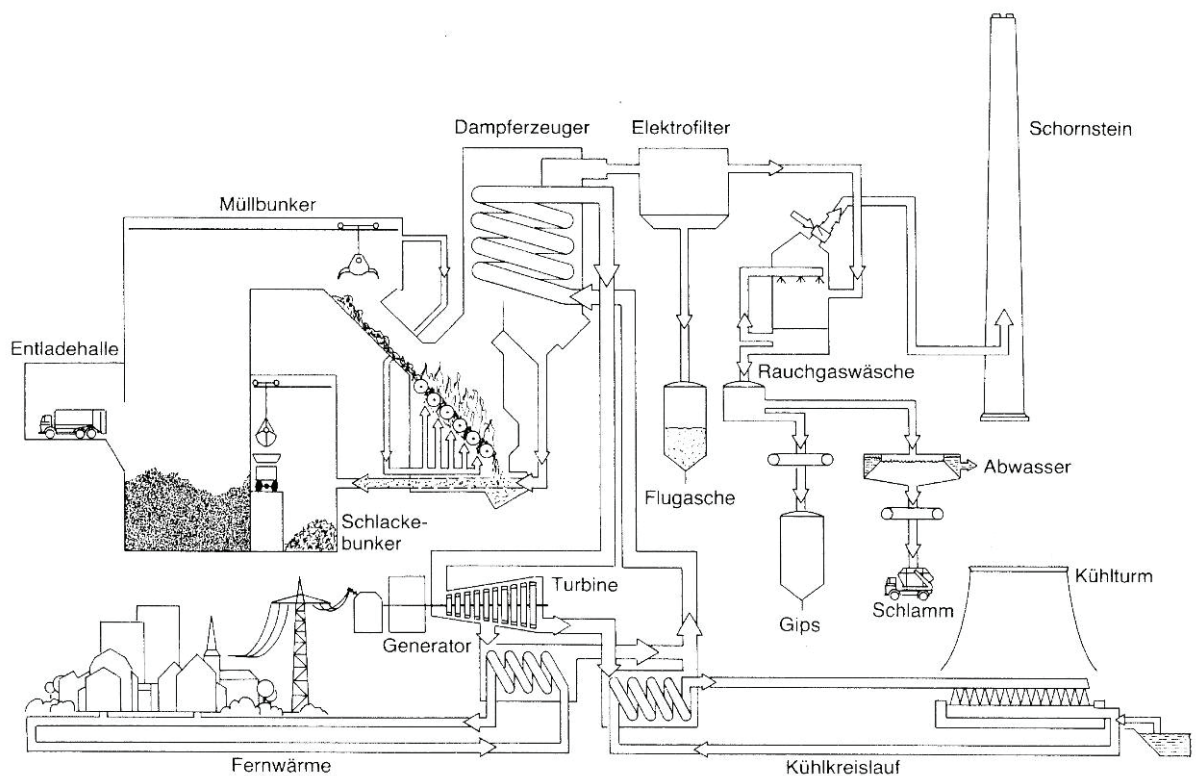


Abb. 34: schematische Darstellung einer Müllverbrennungsanlage [54, S.168]

Für den Chemieunterricht interessant sind vor allem die ablaufenden chemischen Reaktionen sowie die Abgasreinigung nach der Verbrennung. Anhand der Müllverbrennung können die Schülerinnen und Schüler noch einmal die Merkmale einer chemischen Reaktion wiederholen, hierbei spielen beide Aspekte, Stoff- und Energieumwandlung, im Alltag eine große Rolle. Folgende Wortgleichung kann gemeinsam erarbeitet werden:

Abfall wandelt sich beim Verbrennen mit Luftsauerstoff unter Wärmeabgabe und Lichtaussendung um zu Kohlenstoffdioxid, Wasser, Schadgase, Schlacke und Asche. Die chemische Reaktion *verläuft* exotherm, muss jedoch aktiviert werden.

Die abgegebene Wärme wird zur Trocknung des neuen Abfalls und für die Fernwärme genutzt sowie zum Teil in elektrischen Strom umgewandelt.

Den Feuerraum verlassen also zwei Stoffgemische: Schlacke und Asche als Gemenge von festen Stoffen und Kohlenstoffdioxid, Wasserdampf, Schadgase sowie kleinste Aschepartikel (Flugasche) und die nicht reagierenden Bestandteile der Luft als so genanntes Rauchgas. Rauch ist eine allgemeine Bezeichnung eines Stoffgemisches, bei dem feste Bestandteile in einem Gas(gemisch) fein verteilt sind. Aus dem Rauchgas müssen die schädlichen Stoffe selbstverständlich entfernt werden, die zulässigen Grenzwerte sind in der „Technischen Anleitung zur Reinhaltung der Luft“ (TA Luft) festgehalten. Die festen Bestandteile werden durch diverse Filter aus dem Gasgemisch entfernt. Häufig werden dazu Elektrofilter eingesetzt, bei denen der Staub durch elektrostatische Aufladung am Filter haften bleibt. Der nächste Versuch beschreibt eine einfache Variante, wie man zeigen kann, dass elektrostatische Aufladung auf kleine „Staubteilchen“ wirkt.

#### **Versuch 64: Modellversuch zur Elektrofiltration**

Geräte: Wolllappen, Luftballon oder Kunststoffstab, gemahlener Pfeffer (alternativ: Papier-Konfetti)

Durchführung: Der aufgeblasene Luftballon bzw. der Kunststoffstab wird mit dem Wolllappen kräftig gerieben. Anschließend wird er ein bis zwei Zentimeter über den ausgestreuten Pfeffer gehalten.

Beobachtung: Die Pfeffer-Körnchen bewegen sich und werden von dem Luftballon oder dem Kunststoffstab angezogen und bleiben daran haften.

Auswertung: Durch das Reiben mit einem Wolllappen wird der Luftballon bzw. der Kunststoffstab elektrostatisch aufgeladen. Er kann so leichte Teile anziehen.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt lediglich phänomenologisch, dass elektrostatisch geladene Körper eine Wirkung auf kleine Teile haben. Die Versuchsergebnisse sollen nicht bis ins Detail erklärt werden. Elektrostatische Aufladungen sind den Schülerinnen und Schülern entweder bereits aus dem Physikunterricht oder aber aus dem Alltag bekannt: sie entsteht durch Reibung, z.B. beim Laufen über einen Teppich (häufig erkennbar an der Entladung bei Berührung von anderen Personen oder metallischen Gegenständen durch einen „Schlag“) oder beim Anziehen eines Pullovers, wobei die Haare knistern.

---

Fachlicher Hinweis: Durch das Reiben des Luftballons mit dem Wollappen werden Elektronen übertragen, dabei lädt sich der Wollappen positiv und der Luftballon negativ auf. Bringt man den aufgeladenen Luftballon in die Nähe von z.B. Pfeffer oder Papierschnipseln, so werden die Ladungen in diesen polarisiert: die negativen werden abgestoßen und die positiven angezogen. Ist die Anziehungskraft zwischen Luftballon und den polarisierten kleinen (leichten) Teilchen groß genug, so werden die Teilchen zum Luftballon hingezogen.

---

Neben den Elektrofiltern werden auch Gewebefilter eingesetzt, bei denen das Gewebematerial die Stäube zurückhält. Gewebefilter sind den Schülerinnen und Schülern aus ihrem Alltag sicher besser bekannt als Elektrofilter. Gewebefilter finden z.B. in Dunstabzugshauben für Küchen oder auch als Zigarettenfilter Anwendung.

Die beiden genannten Filtertypen können jedoch keine gasförmigen Schadstoffe abscheiden, diese werden häufig in einer Nasswäsche entfernt. Dabei wird der Rauchgasstrom in flüssiges Wasser geleitet. Schülerinnen und Schüler können das anhand eines ihnen bereits bekannten Nachweises nachvollziehen.

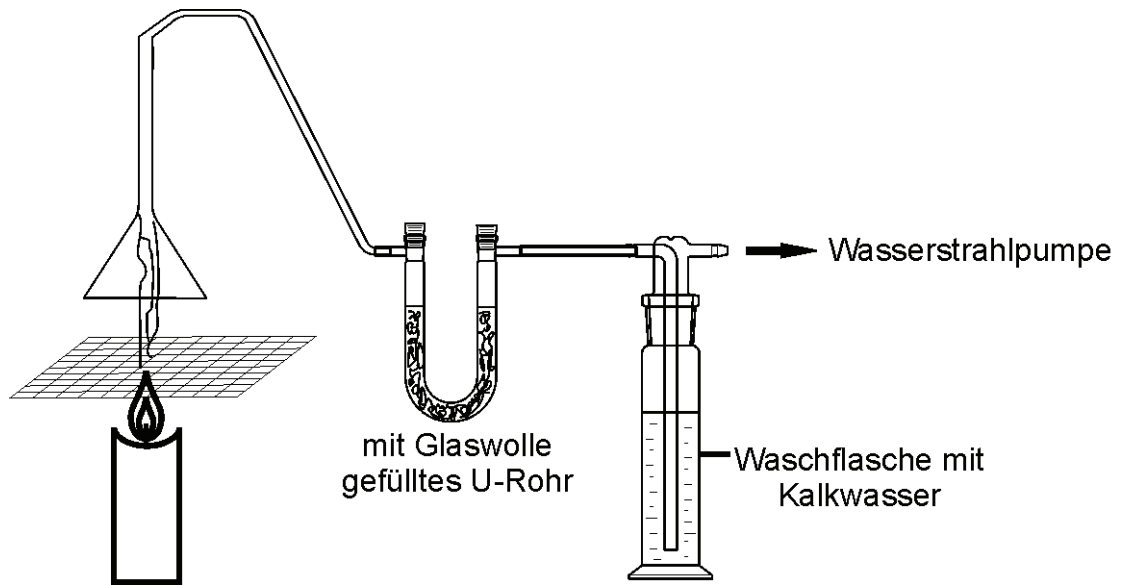
### **Versuch 65: Rauchgasreinigung durch einen Gewebefilter und Nasswäsche**

Geräte: Drahtnetz, Trichter, U-Rohr, Glaswolle, Waschflasche, Verbindungsschläuche, Wasserstrahlpumpe

Chemikalien: Kerze, Kalkwasser (Xi, reizend)

Durchführung: Der Versuch wird entsprechend der Abbildung aufgebaut. Das U-Rohr dient als Gewebefilter und wird fest mit Glaswolle gefüllt. In der Waschflasche findet die Nasswäsche statt, sie wird etwa zu einem Drittel mit Kalkwasser gefüllt. Das Drahtnetz ist so über der Kerzenflamme einzuspannen, dass ein Rußfaden entsteht. Der Ruß wird mit Hilfe der Wasserstrahlpumpe über den Trichter durch das U-Rohr und durch die Waschflasche gesogen.

**Achtung:** Waschflasche in der richtigen Richtung anschließen!



**Beobachtung:** Die Wasserstrahlpumpe zieht den Ruß mit der umgebenden Luft durch die Apparatur, erkennbar an den Gasblasen in der Waschflasche. Die weiße Glaswolle verfärbt sich im Laufe des Versuches schwarz. Das klare Kalkwasser trübt sich intensiv weiß.

**Auswertung:** Das künstlich erzeugte „Rauchgas“, welches aus Luft, festen Rußteilchen und den gasförmigen Verbrennungsprodukten der Kerze besteht, wird in der Apparatur in zwei Stufen gereinigt. Zunächst werden durch die Glaswolle die festen Bestandteile des Rauches (Ruß) entfernt. In der Waschflasche wird das Kohlenstoffdioxid, welches beim Verbrennen einer Kerze entsteht, aus dem verbleibenden Gasmisch entfernt. Dabei reagiert das Kohlenstoffdioxid mit dem Kalkwasser und es entsteht ein weißer Niederschlag.

**Didaktische Anmerkung:** Der Versuch zeigt modellhaft zwei Trennungsvorgänge bei der Rauchgasreinigung. Rauch soll dabei als ein Stoffgemisch, bei dem ein fester Stoff in einem Gas(gemisch) fein verteilt ist, gekennzeichnet werden. Das verbleibende Stoffgemisch wird als Gasmisch bezeichnet.

Als Zusammenfassung der Trennverfahren bei der Rauchgasreinigung lässt sich die obige Tab. 19 ergänzen bzw. verfeinern. Stoffgemische, deren unterschiedliche Bestandteile man augenscheinlich (bzw. unter dem Mikroskop) noch erkennt, nennt man *heterogen*, während einheitlich erscheinende Stoffgemische als *homogen* bezeichnet werden.

Gemisch	Gemisch-zusammensetzung	Trennverfahren	Trenneigenschaft
Gemenge	<i>heterogen</i> Gemisch fester Stoffe	Magnetscheiden	Magnetismus
		Windsichten	Dichte Luftwiderstand

		Sieben	Korngröße
		Schwimm-Sink-Verfahren	Dichte
		optische Sortierung	Lichtreflektion (Farbe, Oberflächenbeschaffenheit)
Rauch	<i>heterogen</i> feste Stoffe in Gasen	Elektrofiltration	elektrostatische Aufladung
		Gewebefiltration	Teilchengröße
Gasgemisch	<i>homogen</i> gasförmige Stoffe in Gasen	Nasswäsche	Löslichkeit in Wasser Reaktionsverhalten

Tab. 20: Trennverfahren für Gemenge, Rauch und Gasgemische

## 9.2 Trennverfahren in einer Kläranlage

Es wurden nun exemplarisch feste und gasförmige Stoffgemische betrachtet. Die sehr große und bedeutende Gruppe der flüssigen Stoffgemische soll passend zur Abfallaufbereitung anhand des Themengebiets Abwasser und seine Aufbereitung erfolgen, denn auch hier stellt sich die Frage, was mit den flüssigen Abfällen nach ihrer Entsorgung im Ausguss passiert. Dabei bietet sich eine Exkursion in eine Kläranlage an. Dabei sollte für den Chemieanfangsunterricht das Augenmerk zunächst auf die mechanischen bzw. physikalischen Reinigungsschritte gelegt werden. Es ist aber auch eine Zusammenarbeit mit dem Biologieunterricht möglich, da das „Herzstück“ einer modernen Kläranlage die biologische Reinigung ist. Alternativ kann auch ein Wasserwerk besucht werden, welches zur Aufbereitung von Trinkwasser dient.

In jeder Kläranlage und auch in jedem Wasserwerk beginnt die Wasseraufbereitung mit der Siebung. Dabei werden ungelöste größere Feststoffportionen durch einen Rechen zurückgehalten. Dieser Reinigungsschritt ist sehr grob. Es folgt die Sedimentation, bei der die Fließgeschwindigkeit soweit herabgesetzt wird, dass sich die kleineren Feststoffpartikel wie z.B. Sand absetzen können. Dieser Teil der Anlage wird daher auch häufig „Sandfang“ oder „Absetzbecken“ genannt. In Kläranlagen befindet sich zusätzlich vor oder nach dem Sandfang noch ein Ölabscheider, bei dem Fette, Öle und weitere Schwimmstoffe zurückgehalten werden. Es folgen im Vorklärbecken eine Filtration mit einem Sandfilter und der Adsorptionsschritt, bei dem mit Hilfe von Aktivkohle Kohlenwasserstoffverbindungen und Farbstoffe entfernt werden, bevor das Abwasser in die biologische Reinigung gelangt. Dort werden organische Bestandteile durch Mikroorganismen zersetzt. Danach müssen die Mikroorganismen sowie weitere gelöste Stoffe durch Flockung, Fällung und Sedimentation entfernt werden, be-

vor das geklärte Wasser in ein örtliches Gewässer eingeleitet werden darf. Bei dem geklärten Wasser handelt es sich nicht um Trinkwasser! Die folgende Abb. 35 gibt eine kleine Übersicht über die verschiedenen Stufen einer Kläranlage.

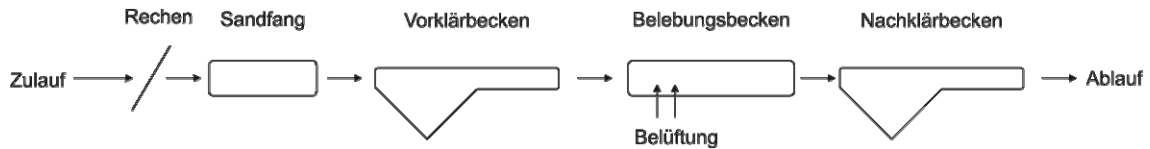


Abb. 35: schematische Übersicht über die Reinigungsstufen in einer Kläranlage

Nachdem die Kläranlage in Natura besucht wurde, ist es zunächst notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die einzelnen Trennverfahren informieren und dabei auch die technische Umsetzung beachten. Im Folgenden werden, z.B. für die Verwendung in einer Stationsarbeit, kurz die Prinzipien einiger Trennverfahren erläutert und mögliche Versuche beschrieben. Die Lehrkraft kann eine Auswahl der Versuche als Hilfestellung für das Verständnis der Trennverfahren den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen.

### Station 1: Der Sandfang - Das Sedimentieren und Dekantieren

Durch Sedimentieren und Dekantieren werden heterogene Stoffgemische wie z.B. Aufschlammungen oder Suspensionen, getrennt. In einer Suspension liegt ein ungelöster Feststoff fein verteilt in einer Flüssigkeit oder in einem Gas vor (das letztere Stoffgemisch wird auch Rauch genannt). Unter Sedimentieren versteht man im weitesten Sinne das Absetzen von Teilchen aus Flüssigkeiten oder Gasen aufgrund der Schwerkraft und anderen Kräften, wie zum Beispiel der Fliehkraft in einer Zentrifuge. Dabei wird vor allem die unterschiedliche Dichte der einzelnen Komponenten ausgenutzt. Setzen sich mehrere Komponenten ab, so lagern sich die Teilchen entsprechend ihrer Dichte ab, es entsteht eine Schichtung. Sobald sich die festen Bestandteile am Boden abgesetzt haben, kann die überstehende Flüssigkeit abgegossen (dekantiert) werden.

Das Sedimentieren spielt in der Natur eine große Rolle, so entstehen z.B. Sedimentgesteine. Im Alltag kann man das Sedimentieren unter anderem in der Badewanne beobachten, wenn nach einem Bad das Badewasser abläuft und Schmutzpartikel auf dem Wannenboden liegen bleiben oder wenn sich Fruchtfleisch in einer Saftflasche unten absetzt. Bei diesen Beispielen ist der Vorgang des Sedimentierens meistens unerwünscht, beim Trinken eines türkischen Kaffees hilft er jedoch sehr.

### **Versuch 66: Beobachten des Sedimentierens**

Kurzbeschreibung: Man schlämmt ein wenig Boden (etwa zwei bis drei Spatel) mit 100 mL Wasser auf, rührt kurz und kräftig um und beobachtet dann die Suspension. Nach wenigen Minuten hat sich der Großteil des aufgeschlammten Bodens abgesetzt. Das überstehende Wasser ist aber immer noch nicht klar. Dazu muss es über einen längeren Zeitraum (mind. ein Tag) stehen gelassen werden. Dann kann das klare Wasser abdekantiert werden.

Der nächste Versuch zeigt eine schnellere Variante des Sedimentierens. Hierbei werden Zentrifugalkräfte ausgenutzt, so dass sich die schwereren Teilchen schneller absetzen.

### **Versuch 67: Sedimentieren durch Zentrifugalkräfte**

[nach 57]

Geräte: 100-mL-Becherglas, Spatel, zwei Reagenzgläser mit passenden Stopfen (falls vorhanden: Zentrifuge, Zentrifugenglas), Bodenprobe

Durchführung: Zunächst wird ein wenig Boden (etwa zwei bis drei Spatel) mit 100 mL Wasser aufgeschlammmt und kurz stehen gelassen. Dann wird etwas von der überstehenden Suspension in zwei Reagenzgläser (ca. 5 cm hoch) dekantiert und diese mit dem Stopfen verschlossen. Nun nimmt man ein Reagenzglas in die Hand und bewegt den Arm in schnellen großen Kreisen (mind. 10). Danach wird das Reagenzglas von allen Richtungen genau betrachtet und mit dem anderen verglichen. Anschließend werden wieder beide geschüttelt und das Kreisen noch einmal wiederholt. Falls möglich soll zum Vergleich der Inhalt des Reagenzglases auch mit einer Laborzentrifuge zentrifugiert werden.

Beobachtung und Auswertung: Nach dem schnellen Kreisen erscheint das Wasser immer noch trüb, es hat sich jedoch am Boden des Reagenzglases ein wenig Bodensatz gebildet. In dem anderen Reagenzglas ist auch ein Bodensatz erkennbar, jedoch deutlich weniger als in dem gedrehten. Das Ergebnis lässt sich verbessern je größer und schneller die Kreise gedreht werden.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler kennen die Wirkung von Zentrifugalkräften vom Jahrmarkt. Dort erfahren sie in Karussellen am eigenen Leib, wie stark diese Fliehkraft sein kann. Ähnlich wie in einem Kettenkarussell die Menschen werden hier die Schmutzpartikel aufgrund der größeren Dichte als das Wasser nach außen gedrückt. Da das Ergebnis dieses Versuches stark von der Durchführung abhängig ist, sollten die Schülerinnen und Schüler das Kreisen durchaus mehrmals vollziehen, damit das Ergebnis eindeutiger wird. Dabei darf nicht vergessen werden, beide Suspensionen zum gleichen Zeitpunkt zu schütteln.



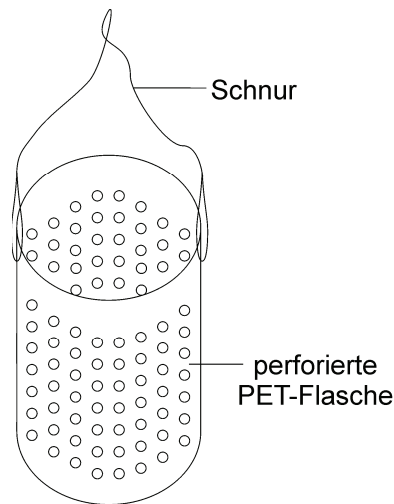
Passend zu den thematisierten Zentrifugalkräften, kann nun auch das Prinzip einer Wäscheschleuder behandelt werden.

### **Versuch 68: Modell einer Wäscheschleuder**

[nach 58]

Geräte: PET-Flasche, Schere, Schnur, Tiegelzange, Nadel, ein Tuch oder Lappen, große hohe Schüssel oder Waschbecken

Vorbereitung: Bei der PET-Flasche wird das obere Drittel abgetrennt. Mit einer heißen Nadel werden in den unteren Rand der Flasche Löcher in regelmäßigen Abständen geschmolzen. Die Schnur wird an zwei gegenüberliegenden Löchern befestigt.



Durchführung: Das Tuch wird nass in die durchlöcherte Flasche gegeben, es sollte die Flasche fast ausfüllen. Nun verdrillt man die Schnur kräftig und lässt sie anschließend über einer Schüssel oder einem Waschbecken los, so dass sich die Schnur wieder auswickelt. Zur Erhöhung der Drehgeschwindigkeit kann man die obere Schlaufe der Schnur kräftig auseinander ziehen.

Beobachtung: Beim schnellen Drehen der Flasche treten Wassertropfen aus den Löchern in der Flasche aus. Diese verteilen sich kreisförmig in der Schüssel.

Auswertung: Beim schnellen Drehen der Flasche wirkt die Zentrifugalkraft nach außen. Dadurch wird das Tuch mit dem aufgesaugten Wasser gegen die Flaschenwand gedrückt und das Wasser durch die Löcher hindurch geschleudert.

Didaktische Anmerkung: Der Versuch veranschaulicht auf eine einfache Weise die Funktionsweise einer Waschmaschine. Aber auch ein Entsafter oder eine Salatschleuder funktionieren nach diesem Prinzip. Alle drei Haushaltsgeräte verbinden dabei das Zentrifugieren mit dem Vorgang des Siebens: die Flüssigkeit kann durch die Löcher entweichen, während die festen Teile zurückgehalten werden.

## Station 2: Der Ölabscheider

Auch das Absetzen einer Flüssigkeit auf oder unter einer weiteren flüssigen Phase wird Sedimentieren oder Abscheiden genannt. So ist es z.B. möglich, das Bratenfett von der Sauce durch Dekantieren zu entfernen. Im Labor werden zwei nicht mischbare Flüssigkeiten mit Hilfe eines Tropf- bzw. Scheidetrichters getrennt. Technisch werden solche Vorrichtungen auch als Fett- oder Ölabscheider bezeichnet.

### Versuch 69: Trennen eines Öl-Wasser-Gemisches

Geräte: Scheidetrichter, evtl. Fett-Trenn-Sauciere, 2 Bechergläser, Glasstab, Messzylinder

Chemikalien: Speiseöl, Wasser

Durchführung: In einem Becherglas werden 30 mL Wasser mit 10 mL Speiseöl verrührt und dann in den Scheidetrichter gegeben. Die Vorgänge im Scheidetrichter werden genau beobachtet. Anschließend soll versucht werden, das Öl-Wasser-Gemisch wieder zu trennen. Zum Vergleich kann das Gemisch noch einmal in die Fett-Trenn-Sauciere gegeben werden.

Beobachtung: Das Öl wird durch das Verrühren im Wasser verteilt. Im Scheidetrichter erkennt man kleine Öltröpfen, die zur Oberfläche aufsteigen und sich dort wieder vereinigen. Nach einiger Zeit hat sich das gesamte Öl oben abgesetzt. Im Scheidetrichter ist es nun möglich, das Wasser unten abzulassen. Das Öl-Wasser-Gemisch kann so wieder getrennt werden.

Auch in der Fett-Trenn-Sauciere setzt sich das flüssige Fett oben ab. Durch eine Öffnung unterhalb der Fettschicht gelangt man nun an die Sauce ohne Fettschicht (siehe Abb. 36).



Abb. 36: Foto einer Fett-Trenn-Sauciere von oben

Auswertung: Öl und Wasser sind zwei Flüssigkeiten, die sich nicht bzw. nur kurzzeitig mischen lassen. Öl hat des Weiteren eine geringere Dichte als Wasser und steigt deshalb auf. Aufgrund der Nicht-Mischbarkeit und der unterschiedlichen Dichte lassen sich diese Flüssigkeiten mit Hilfe eines Scheidetrichters trennen. Dasselbe Prinzip wird in einer Fett-Trenn-Sauciere genutzt.

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch wird wiederholt, dass sich Flüssigkeiten nicht immer gut vermischen lassen. So ist Speiseöl nicht mit Wasser mischbar und setzt sich aufgrund der geringeren Dichte an der Wasseroberfläche ab. Dabei entstehen zwei klar abgrenzbare Phasen. Schüttelt bzw. verquirlt man Speiseöl mit Wasser kräftig, so entsteht kurzzeitig eine trübe, milchige Flüssigkeit - man bezeichnet das als Emulsion. Mit Hilfe von Emulgatoren lassen sich stabile Emulsionen herstellen. Beispiele für diese wären Milch, Mayonnaise sowie diverse Cremes.

In einer Kläranlage werden die Ölabscheider als Becken gebaut, in die das Öl-Wasser- bzw. Benzin-Wasser-Gemisch hineinläuft. In dem Becken vollzieht sich dann die Abscheidung. Meistens befindet sich vor dem Ablauf eine Tauchwand, unter der das ölfreie Abwasser hindurch muss. So ist gewährleistet, dass vor allem die untere Phase weiter fließt. Öl- bzw. Fettabseider sind überall da vorgeschrieben, wo diese wassergefährdende Stoffe in größeren Mengen anfallen, wie z.B. Tankstellen, Auto-Waschanlagen und Werkstätten, ja sogar in Großküchen und in der Lebensmittelindustrie. Die folgende Abb. 37 zeigt ein Beispiel für die Bauweise eines solchen Beckens.

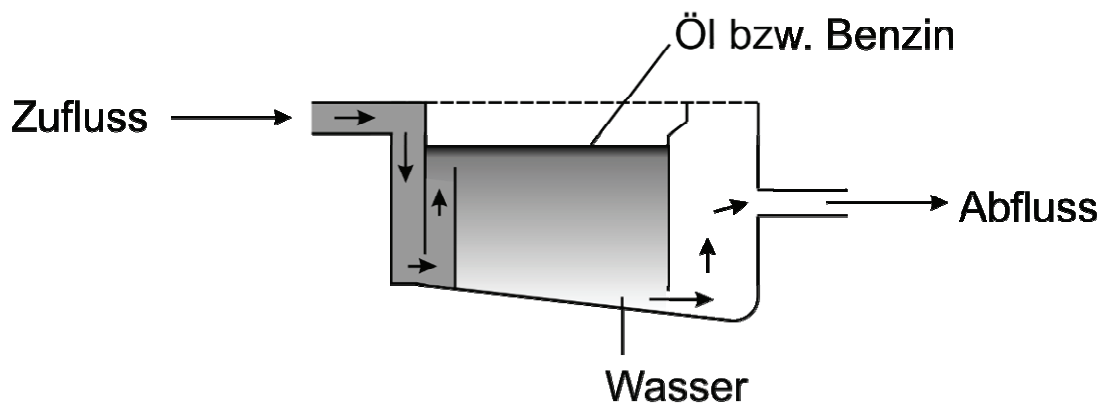


Abb. 37: schematischer Aufbau eines Ölabscheiders

### Station 3: Das Sieben und Filtrieren

Das Sieben ist eine Trennmethode, die den Schülerinnen und Schülern bereits aus dem Sandkasten bekannt ist: Steine bleiben auf dem Sieb liegen, während der feine Sand hindurch fällt. Aber auch im Haushalt kommen diverse Siebe zum Einsatz: Nudelsieb, Schaumkelle, Teesieb, Fliegengitter, durchlöcherter

Aufsätze für Gewürzstreuer, Ausfluss im Waschbecken oder der Badewanne, etc.

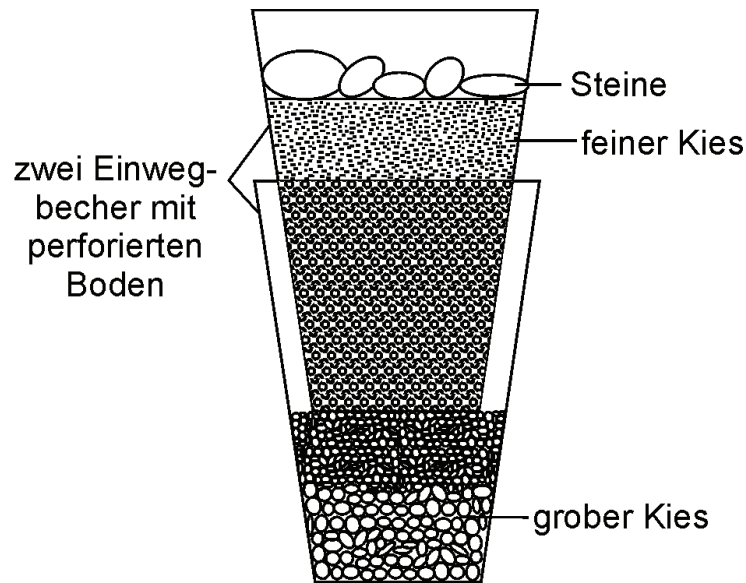
Das Sieben wird zur Trennung von heterogenen Stoffgemischen, wie z.B. Gemengen oder auch zum Abtrennen von festen unlöslichen Stoffen aus einer Flüssigkeit genutzt. Die Stoffgemische werden dabei in Fraktionen unterschiedlichen Korngrößen getrennt. Das Sieb fängt die Bestandteile auf, die die Löcher bzw. die Maschenweite nicht passieren können. Eine Sonderform des Siebens ist das Filtrieren. Verengt man die Maschenweite eines Siebes immer weiter, so erhält man einen Filter, wobei der Übergang vom Sieb zum Filter fließend ist. Im Haushalt findet man Kaffee-, Tee- und Staubsaugerfilter, in Autos werden Luft- und Rußpartikelfilter eingebaut und zur Gewinnung von Fruchtsaft werden die gekochten Früchte mit Hilfe eines Leinentuchs ausgepresst. Die Filtration ist ein sehr bedeutendes Verfahren zum Abtrennen von Feststoffen aus Flüssigkeiten und Gasen. Die Filtration von Gasen haben die Schülerinnen und Schüler bereits bei der Rauchgasreinigung kennen gelernt.

Der erste Versuch zeigt die Funktionsweise eines Kiesfilters, wie er auch in einigen Kläranlagen eingesetzt wird. Es folgen ein Versuch zum Sieben und einer zum Filtrieren. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern der Unterschied zwischen diesen beiden Verfahren verdeutlicht.

### **Versuch 70: Trennung einer Aufschlämmung / Suspension**

Geräte: zwei Bechergläser, zwei transparente Einweg-Trinkbecher aus Kunststoff, Spatel, sauberen Kies unterschiedlicher Korngröße, Bodenprobe, Nadel

Vorbereitung: Die zwei Trinkbecher sind am Boden durch kleine Löcher zu perforieren. In den einen Becher schichtet man etwa zur Hälfte sauberen Kies, dabei fängt man mit der größten Korngröße an (ca. ein bis zwei Zentimeter hoch), darüber kommt dann eine Schicht mit der nächst feineren Korngröße. Um eine ausreichende Höhe zu erhalten, wird nun der andere Becher auf den Kies gestellt und in diesem schichtet man bis zwei Zentimeter unter dem Rand weiter. Man endet mit dem Kies der feinsten Korngröße. Der Kiesfilter wird zur Benutzung entweder eingespannt oder auf ein passendes Becherglas gestellt. Zur Überprüfung der Funktionsweise wird klares Wasser durch den Filter gegossen. Es sollte nach dem Filterdurchgang immer noch klar sein. Falls man als oberste Schicht sehr feinen Kies benutzt, wirbelt dieser beim Einfüllen des Wassers stark auf, wodurch das Filtrat getrübt wird. Man kann in solchen Fällen mehrere größere Steine auf den Kies legen, auf die dann die Suspension langsam gegossen wird.



**Durchführung:** Zunächst wird ein wenig Boden (etwa zwei bis drei Spatel) mit 100 mL Wasser aufgeschlämmt und einige Minuten stehen gelassen. In der Zwischenzeit wird der Kiesfilter über dem zweiten Becherglas eingespannt. Dann wird etwa die Hälfte des abgestandenen trüben Wassers vorsichtig und ohne große Bewegungen durch den Kiesfilter gegeben.

**Beobachtung und Auswertung:** Ein Teil des Bodens setzt sich aufgrund der größeren Dichte relativ schnell am Boden des Becherglases ab. Die überstehende Flüssigkeit ist aber immer noch schmutzig trüb, da sich kleinere Schmutzpartikel im Wasser fein verteilen (Suspension). Die Suspension kann in den Kiesfilter dekantiert werden, ohne den Bodensatz aufzuwühlen. Aus dem Kiesfilter tritt klares Wasser aus. Daher werden Kies- bzw. Sandfilter auch häufig zur Wasserreinigung eingesetzt um Trübstoffe abzufiltrieren.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser Versuch dient nicht nur dazu, wieder einmal das Sedimentieren zu beobachten, sondern auch um das Dekantieren zu üben und die Funktionsweise eines Kiesfilters zu demonstrieren.

### **Versuch 71: Trennung durch Sieben**

**Geräte:** mehrere Siebe unterschiedlicher Maschenweite, mehrere Bechergläser, Salzstreuer, Wasserkocher, Reis, Salz, loser Tee, Fruchtkonservenglas

**Vorbereitung:** Im Salzstreuer mischt man Salz mit Reis. Man gibt losen Tee in ein Becherglas und gießt ihn mit heißem Wasser auf.

**Durchführung:** a) Im Salzstreuer befindet sich eine Salz-Reis-Mischung. Dies wird häufig gemacht, um ein Verklumpen des Salzes zu verhindern. Der Reis sollte jedoch regelmäßig ausgetauscht werden, dazu wird der alte Reis mit Hilfe eines Siebes vom Salz im Salzstreuer abgetrennt. Das Salz ist dabei aufzufan-

gen. Anschließend kann der Salzstreuer wieder mit dem Salz und neuen, frischen Reiskörnern befüllt werden.

b) Nachdem der Tee ausreichend gezogen hat, sind die Teeblätter aus dem Tee mit einem passenden Sieb zu entfernen.

c) Für einen Kuchen soll man oft „die Früchte gut abtropfen lassen“. Für den Tortenguss wird aber auch der Fruchtsaft benötigt. Dazu gießt man den Inhalt des Konservenglases in ein Sieb, unter welchem sich eine Schüssel befindet.

Beobachtung und Auswertung: Im Salzstreuer befindet sich ein heterogenes Stoffgemisch aus zwei festen Stoffen (Gemenge). Um dieses Gemisch zu trennen, muss man ein Sieb passender Lochgröße wählen. Die Löcher müssen so groß sein, dass das Salz hindurch passt, der Reis jedoch aufgehalten wird. Beim Trennen von festen Stoffen aus einer Flüssigkeit hängt die richtige Wahl der Lochgröße nur von dem Feststoff ab.

Didaktische Anmerkung: Bei diesem Versuch üben die Schülerinnen und Schüler die Handhabung eines Siebes. Durch Bereitstellen von mehreren Sieben unterschiedlicher Maschenweite sind sie gezwungen, das richtige zum Erfolg führende Sieb auszuwählen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass beim Sieben zwei Fraktionen entstehen, wobei beide von Bedeutung sein können.

## **Versuch 72: Trennung durch Filtrieren**

Geräte: 3 Kaffeefilteraufsätze, Kaffeefilter unterschiedlicher Porengröße (z.B. von Melitta, Typ Mild, Classic oder Kräftig), Trichter, Rundfilter, Faltenfilter, Mörser, Pistill, Spatel, gelbe Kreide, blaue Lebensmittelfarbe, mehrere Bechergläser

Durchführung: Zunächst ist der folgende Text über die Methode des Filtrierens im Labor zu lesen:

Informationstext: Das Filtrieren dient zum Trennen von Aufschlämmungen, also von Flüssigkeiten und darin grob verteilten festen Stoffen. Zum Filtrieren benötigt man einen Trichter, in dem meist ein Papierfilter eingelegt wird. Die Größe des Trichters sollte so gewählt werden, dass der Filter etwa 1 cm unterhalb des Trichterrandes endet. Es gibt glatte Rundfilter oder bereits vorgefaltete Faltenfilter. Die Rundfilter sind durch zweimaliges Falten zu einem Kegel zu formen.

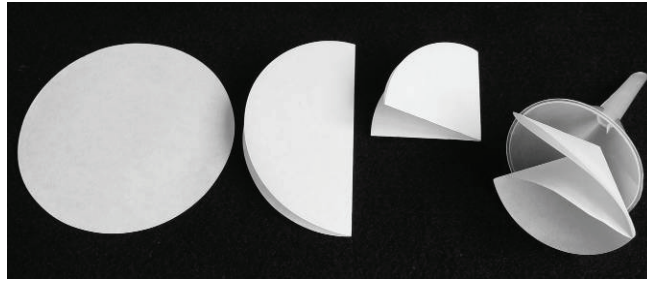


Abb. 38: Faltung eines Rundfilters für die Filtration mit einem Trichter

Der trockene Filter wird nach dem Einlegen in den Trichter mit wenig Wasser angefeuchtet, damit er an der Glaswand haften bleibt. Der Trichter wird so in ein Stativ eingespannt, dass der Trichterstiel an der Wand des untergestellten Gefäßes anliegt. Dies verhindert das Spritzen beim Eintropfen und bewirkt eine höhere Filtriergeschwindigkeit. Der Filter soll maximal bis zu zwei Dritteln gefüllt werden. Im Filter verbleibt der so genannte Filtrerrückstand. Die Flüssigkeit, die den Filter passiert hat, nennt man auch Filtrat.

Sind größere Mengen zu filtrieren, ist ein Faltenfilter zu verwenden, da sie durch die größere Oberfläche höhere Filtriergeschwindigkeiten als Rundfilter gleicher Qualität erreichen.

Dann stellt man sich aus 250 mL Wasser, ein wenig blauer Lebensmittelfarbe und zerkleinerter gelber Kreide eine grünlich gefärbte Flüssigkeit her. Anschließend stellt man die Kaffeefilteraufsätze auf die Bechergläser, legt die verschiedenen Kaffeefilter ein, befeuchtet sie und gibt jeweils 50 mL der Flüssigkeit in jeden Kaffeefilter. Dann werden entsprechend der Abb. 39 im Informationstext auch 50 mL der Flüssigkeit durch einen Rundfilter filtriert.

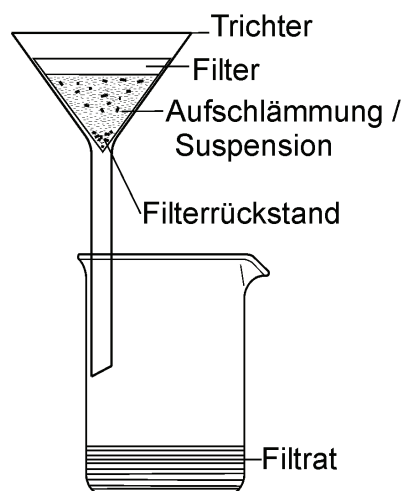


Abb. 39: Versuchsaufbau für richtiges Filtrieren im Labor

Beobachtung und Auswertung: Die folgende Abb. 40 zeigt von links nach rechts die Ausgangslösung, dann die Filtrate der Kaffeefilter Mild, Classic und Kräftig sowie das Filtrat eines Rundfilters. Man erkennt deutlich eine farbliche Abstufung der Filtrate von hellgrün über türkis nach blau. Alle Kaffeefilter lassen noch gelb gefärbte Kreidepartikel durch, wobei der Melittafilter-Typ „Kräftig“ mehr Kreidepartikel zurückhält als die anderen beiden Kaffeefilter-Typen. Der Rundfilter hält alle Kreidepartikel zurück, so dass das Filtrat nur noch blau ist. Die blaue Lebensmittelfarbe lässt sich jedoch nicht durch einen Filter entfernen.



Abb. 40: unterschiedliche Filtrate bei Benutzung der verschiedenen Filter  
v.l.n.r.: Ausgangslösung/-suspension, Kaffeefilter Mild, Kaffeefilter Classic,  
Kaffeefilter Kräftig, Rundfilter

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch lernen die Schülerinnen und Schüler die wichtige Tätigkeit des Filtrierens kennen. Aus den Ergebnissen sollen sie erarbeiten, dass die Filter offensichtlich unterschiedliche Porengrößen haben und diese zuordnen. Das Ergebnis sollte auch in Bezug auf die verschiedenen Kaffeefilter, die Kontaktdauer zwischen Kaffeepulver und Wasser und den dann resultierende Geschmack des Kaffees ausgewertet werden. Die Beobachtung, dass sich die Lebensmittelfarbe nicht abfiltrieren lässt, zeigt, dass beim Lösen die Stoffe in ihre kleinsten Teilchen zerfallen und dann selbst Filter mit kleiner Porengröße durchdringen können.

#### **Station 4: Die Adsorption**

Das Wort Adsorption kommt vom lateinischen Wort *adsorbere* für „ansaugen“. Als Adsorption bezeichnet man daher die Anreicherung von Stoffen an der Grenzfläche fester und flüssiger Materie. Im Alltag ist dies daran zu beobachten, dass manche Stoffe an den Oberflächen bestimmter Materialien haften bleiben. So bleibt z.B. Zigarettenrauch an Gardinen hängen und lässt diese mit der Zeit vergilben. Textilien, Tapeten, Möbel und auch unsere Haut adsorbieren z.B. Ruß- und andere Schmutzteilchen aus der Luft, weshalb eine regelmäßige Reinigung notwendig ist.

Gut erkennen lässt sich das Prinzip der Adsorption bei dem folgenden Experiment.



### **Versuch 73: Reinigen von ölverschmutztem Wasser durch Adsorption**

[nach 59]

Geräte: 50-mL-Becherglas, Messzylinder, Pinzette

Chemikalien: Dieselöl (Xn, N), Wasser, Polyurethanblock (hergestellt aus Montage- bzw. Bauschaum)

Vorbereitung: Der Montageschaum muss mindestens einen Tag vor dem Versuch in einem Karton, der mit Folie oder einer alten Tüte ausgelegt wurde, ausgesprüht werden. Wenn er fest ist, kann man ihn mit einem Cutter-Messer gut in passende Stücke schneiden. **Vorsicht!** Je nach Schaumsorte vergrößert sich das Volumen sehr stark, daher sollte man auf ein Überquellen gefasst sein. Den feuchten Schaum nicht mit den Händen anfassen, da er im trockenen Zustand nur noch mechanisch entfernbar ist. Feuchte Schaumreste lassen sich noch gut mit Aceton entfernen.

Durchführung: Das Becherglas wird zu zwei Dritteln mit Wasser gefüllt. Dann gibt man 2-3 mL Dieselöl hinzu, bis sich eine dünne Schicht bildet. Nun schneidet man aus einem Polyurethanblock ein rundes Stück heraus; es soll ungefähr in das Glas passen. Es wird von oben mit Hilfe der Pinzette langsam in die Flüssigkeit gedrückt, ohne dass diese über den Rand des Becherglases läuft. Dabei sollte eine sehr poröse Seite in Richtung auf das Öl zeigen. Nach kurzer Zeit wird das Polyurethan wieder vorsichtig herausgezogen.

Beobachtung: Der Ölfilm auf der Wasseroberfläche ist fast vollständig entfernt.

Auswertung: Polyurethan ist ein Adsorptionsmittel für Öl, das aufgrund der feinen Porenstruktur wie ein Filter das Wasser reinigt. Das Polyurethan wird als Ölbindemittel zur Verhinderung der Ausbreitung von Öl auf Wasseroberflächen oder Böden nach Unfällen verwendet.

Didaktische Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Öl in den Poren des Polyurethanschaums haften bleibt und so von der Wasseroberfläche entfernt werden kann. Gut zu erkennen sind die vielen Poren des Schaums, wodurch die wirksame Oberfläche stark vergrößert wird. So ähnlich kann man sich auch die Struktur in der Aktivkohle vorstellen.

Gasmasken sollen lungenschädigende Stoffe adsorbieren, häufig wird hierfür Aktivkohle eingesetzt. Aktivkohle ist ein besonders gutes Adsorptionsmittel, da sie sehr viele Poren unterschiedlicher Form besitzt, vergleichbar mit einem Schwamm. Die Wände der Poren bilden eine sehr große Oberfläche, an der die adsorbierten Teilchen haften bleiben können. So wird Aktivkohle nicht nur in Gasmasken eingesetzt sondern auch in Küchen-Dunstabzugshauben, in Aquarienfiltern, in Kohletabletten gegen Durchfall auslösende Bakterien oder Vergif-

tungen und fast überall dort, wo lästige oder schädliche Farb-, Geruchs- und Geschmacksstoffe entfernt werden sollen.

Die Wirkungsweise von Aktivkohle bei der Adsorption von Farbstoffen lässt sich folgendermaßen demonstrieren.

#### **Versuch 74: Adsorption gelöster Farbstoffe**

Geräte: 2 Trichter, 2 passende Rundfilter, 2 kleine Bechergläser, 2 Reagenzgläser, Reagenzglasständer

Chemikalien: Cola, Rotwein, Aktivkohle-Pulver

Durchführung: Die beiden Rundfilter werden gefaltet, in die Trichter gelegt und angefeuchtet. Dann bestreut man sie gleichmäßig und nicht zu dünn mit Aktivkohle-Pulver. Nun gießt man langsam wenige Milliliter Cola in den einen und Rotwein in den anderen Filter, das Filtrat wird jeweils in einem Reagenzglas aufgefangen.

Beobachtung: Je nach Sorgfalt beim Auftragen des Aktivkohle-Pulvers ist das Filtrat nur noch schwach gefärbt bis farblos.

Auswertung: Das Aktivkohle-Pulver adsorbiert die Farbstoffe aus der Cola und dem Rotwein, so dass diese nach der Filtration (fast) farblos sind.

Didaktische Anmerkung: Bei der Aktivkohle ist die „Schwamm-Struktur“ nicht mehr mit dem bloßen Auge zu erkennen. Trotzdem bleibt ein Bestandteil der Getränke an ihr haften, so wie das Öl an dem Polyurethanschaum.

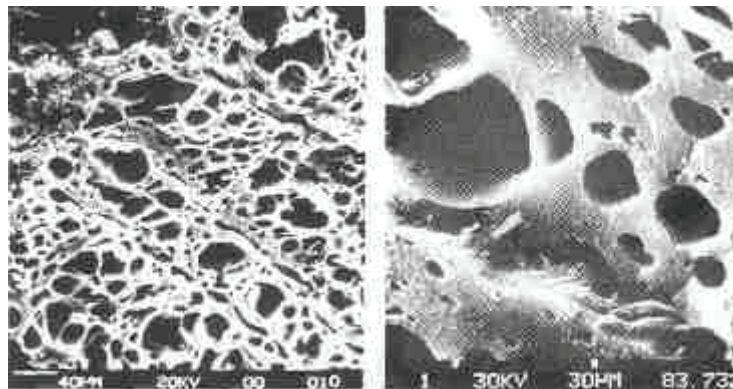


Abb. 41: rasterelektronenmikroskopische Bilder von Aktivkohle [60]

#### **Station 5: Konstruktion eines Modells zur physikalischen Reinigung in einer Kläranlage**

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit einigen Trennverfahren, wie sie in Kläranlagen und Wasserwerken vorkommen, vertraut gemacht haben, können sie den Auftrag erhalten, eine „Modellkläranlage“, die ein „Abwasser“ von vorgegebener Zusammensetzung reinigt, für den Unterricht zu konstruieren.

ieren. Der Auftrag kann dabei auch einen Wettbewerbscharakter entwickeln, wenn sich z.B. mehrere Gruppen bilden. Hierbei sollte den Schülerinnen und Schülern bei einem festgelegten Zeitrahmen ein möglichst großer Freiraum eingeräumt werden in Bezug auf ihre Vorgehensweise und die verwendeten Materialien.

Abwasser, welches nur physikalisch gereinigt werden soll, kann z.B. aus folgenden Komponenten bestehen: Wasser, Erde oder Sand (z.B. vom Schuhe putzen, Boden wischen oder durch Regen in die Kanalisation gespült), etwas Lebensmittelfarbe (abfärbende Wäsche, Tuschfarbe, Lebensmittelfarbe) und Öl oder Benzin (Bratenfett, Reinigungsbenzin, falsch entsorgtes Benzin oder Altöl). Wird mit dem Biologieunterricht zusammen gearbeitet, so kann man auch eine biologische Reinigung simulieren, indem man dem Abwasser Glukose beimischt, welche durch Hefen abgebaut wird. Dabei können Glukoseteststäbchen den Verlauf des Abbaus anzeigen.

Der folgende Versuch zeigt eine Möglichkeit auf, wie ein solches Modell zur physikalischen Reinigung bei einer Kläranlage aussehen könnte. Die Schülerinnen und Schüler können jedoch auch andere Möglichkeiten vorschlagen.

### **Versuch 75: Modell zur physikalischen Reinigung bei einer Kläranlage**

Geräte: 500-mL-Becherglas, 250-mL-Becherglas, Spatel, Filterpapier, Haushaltssieb, Schere, transparente 1,5-L-Getränkeflasche aus Kunststoff, zwei 0,5-L-Getränkeflaschen aus Kunststoff (eine mit Sporttrinkverschluss)

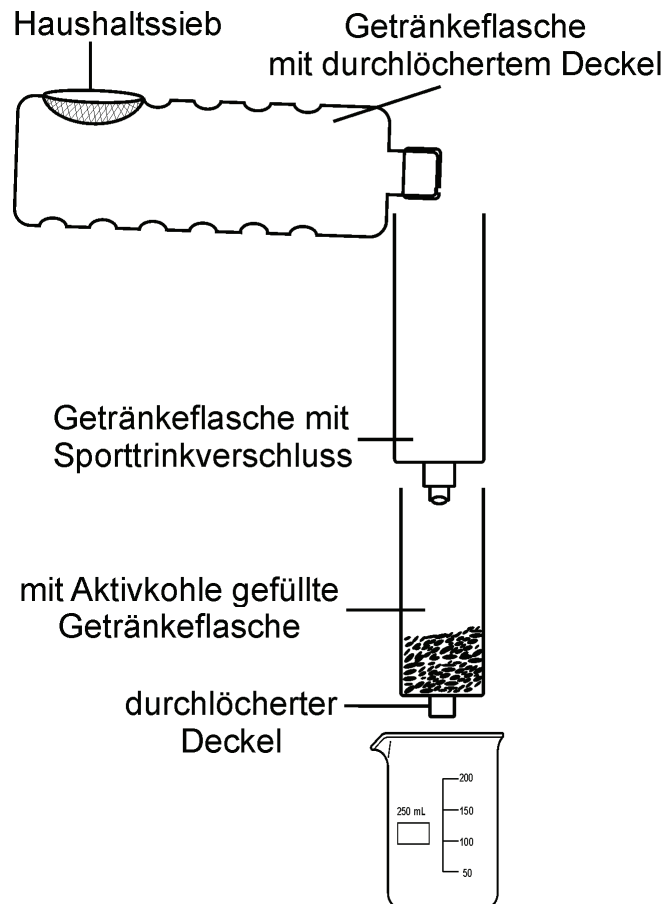
Chemikalien: gekörnte Aktivkohle, Schmutzwasser, bestehend aus Wasser, Lebensmittelfarbe, Speiseöl oder Feuerzeugbenzin (F, Xn, N), Bodenprobe mit größeren Steinchen

Vorbereitung: Mit Hilfe der Schere wird in das untere Ende der 1,5-L-Getränkeflasche ein Loch, passend für das Haushaltssieb, geschnitten. In den Flaschenverschluss werden mit einer heißen Nadel mehrere Löcher geschmolzen.

Bei den beiden anderen Getränkeflaschen wird der Boden entfernt. Der normale Flaschenverschluss wird ebenfalls mit mehreren Löchern versehen. In diesen Deckel wird ein zurechtgeschnittenes Stück Filterpapier gelegt. Dann wird die Flasche zu einem Drittel mit Aktivkohle gefüllt.

Anschließend baut man den Versuch der Abbildung entsprechend auf.

Das „Abwasser“ wird in dem 500-mL-Becherglas aus etwa 5-10 Spatel Erde, etwa 400 mL mit Lebensmittelfarbe angefärbtes Wasser und 30 mL Öl oder Benzin hergestellt.



**Durchführung:** Man gießt das aufgeschlammte Abwasser vorsichtig durch das Haushaltssieb in die „Kläranlage“. Wenn die als Tropftrichter dienende 0,5-L-Getränkeflasche gut zur Hälfte gefüllt ist, kann man den Sporttrinkverschluss vorsichtig herausziehen, so dass das Abwasser langsam in den Aktivkohlefilter tropft. Bei Bedarf kann weiteres Abwasser in die Kläranlage gegossen werden.

**Beobachtung:** Das Abwasser gelangt über das Sieb in die Kläranlage. Im Sieb bleiben bereits größere Steinchen und größeres Treibgut hängen. In der Getränkeflasche befindet sich aber immer noch trübes, gefärbtes Abwasser. Durch die Löcher in der Verschlusskappe gelangt jedoch klares, gefärbtes Wasser in den „Tropftrichter“. Dort sind schnell zwei Flüssigkeitsphasen erkennbar, die sich auch farblich voneinander unterscheiden. Die untere Phase tropft langsam aus dem Sporttrinkverschluss heraus in den Aktivkohlefilter. Nach kurzer Zeit tropft klares Wasser aus dem Aktivkohlefilter heraus.

**Auswertung:** Das Haushaltssieb stellt den Rechen einer Kläranlage dar. Er hält groben Schmutz zurück. Die kleineren Schmutzpartikel, die aufgrund ihrer Größe durch das Sieb hindurchgelangt sind, setzen sich in der Getränkeflasche langsam ab (Sedimentation). Das überstehende Abwasser, welches immer noch ein Gemisch aus Benzin (bzw. Öl), Wasser und gelöste Farbe ist, wird in die 0,5-L-Getränkeflasche dekantiert. Dort scheidet sich das Benzin (bzw. Öl),

welches sich nicht mit Wasser mischt, aufgrund der geringeren Dichte an der Oberfläche ab. So gelangt nur noch angefärbtes Wasser in den Aktivkohlefilter. Dieser adsorbiert den Farbstoff und es tropft klares, gereinigtes Wasser heraus.

Didaktische Anmerkung: Die einzelnen Gruppen sollten ihre „Kläranlage“ den anderen vorstellen und die einzelnen Trennschritte erklären. Es sollte darauf geachtet werden, dass sie die entsprechenden Begriffe für die Stoffgemische und die Trennverfahren nennen. Außerdem können die ausgenutzten Eigenschaften erwähnt werden.

An dieser Stelle kann nun eine Zusammenfassung der erarbeiteten Trennverfahren erfolgen.

Gemisch	Gemisch-zusammensetzung	Trennverfahren	Trenneigenschaft
Aufschlammung	<i>heterogen</i> feste Stoffe grob verteilt in Flüssigkeiten	Sedimentation	Dichte (Schwerkraft)
		Dekantieren	
		Zentrifugieren	Dichte (Fliehkraft)
		Sieben	Partikelgröße
		Filtration	Partikelgröße
Suspension	<i>heterogen</i> feste Stoffe fein verteilt in Flüssigkeiten	Sedimentation	Dichte
		Dekantieren	
		Zentrifugieren	Dichte
		Filtration	Partikelgröße
Emulsion	<i>heterogen</i> flüssige Stoffe fein verteilt in Flüssigkeiten	Abscheidung	Dichte
		Adsorption	Adsorptionsverhalten in Bezug zu dem Adsorptionsmittel
Lösung	<i>homogen</i> feste, flüssige und gasförmige Stoffe in Flüssigkeiten	Adsorption	Adsorptionsverhalten in Bezug zu dem Adsorptionsmittel
		Eindampfen <sup>10</sup>	Siedepunkt

Tab. 21: Trennverfahren für Aufschlämmungen, Suspensionen, Emulsionen und Lösungen

### 9.3 Von der Fleckentfernung zur Chromatographie

Nach der durchgeführten Party steht neben Aufräumarbeiten auch die Reinigung von Tischdecken und Kleidung an. Um eventuelle Flecken erfolgreich zu entfernen, müssen einige Dinge beachtet werden. Zum einen ist selbstverständlich die Art der Verunreinigung von Bedeutung, zum anderen muss auch das

<sup>10</sup> Das Eindampfen wurde schon in dem Kapitel zu Wasser als Lösungsmittel behandelt und hier der Vollständigkeit halber mit aufgenommen.

verschmutzte Gewebe bzw. der verschmutzte Gegenstand bei der Auswahl der Reinigungsmethode berücksichtigt werden. Hier sollen zunächst typische Fleckprobleme betrachtet werden, wie z.B. Fett- und Ölflecke sowie Farbflecke. Diese beiden Fleckenarten werden nun gesondert betrachtet. Zunächst kann man mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, was sie beim Auftreten eines Flecks in ihrer Kleidung tun würden. Sicherlich wird zunächst versucht, den Fleck durch Ausreiben mit einem feuchten Tuch zu entfernen. Hierbei ist wiederholend herauszustellen, dass Wasser in diesem Fall als Lösungsmittel fungiert. Das Tuch dient sowohl als Transportmittel für das Wasser als auch zur Aufnahme der Verschmutzung. Bei manchen Flecken ist diese Methode jedoch nicht erfolgreich, so z.B. bei Fettflecken. Als nächster Vorschlag könnte das Reinigen mit einer Seife und Wasser genannt werden. Andere kennen vielleicht auch Fleckenwasser oder Reinigungsbenzin als spezielle Mittel gegen Fettflecken. Hier könnte ein Bezug zum Lösungsverhalten dieser Stoffe aus dem Abschnitt 6.1 hergestellt werden. Sogar auf Feuerzeugbenzin wird immer öfter mit der Verwendungsmöglichkeit als Fleckenentferner geworben. Um nun die Wirkungsweise dieser Mittel zu zeigen, kann folgender Versuch durchgeführt werden.

### **Versuch 76: Löslichkeit von Butter in verschiedenen Lösungsmitteln**

Geräte: vier Reagenzgläser 16x160 mm, passende Stopfen, Spatel, Reagenzglasständer, 10-mL-Messzylinder

Chemikalien: Butter, Wasser, Spülmittel (Fit), K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser (F, Xn, N), Reinigungsbenzin (F, Xn, N)

Durchführung: Man gibt in jedes Reagenzglas eine Spatelspitze Butter (ca. 0,1 g). Dann fügt man jeweils zwei Milliliter der verschiedenen Lösungsmittel (Wasser, Wasser-Spülmittel-Mischung 10:1, Fleckenwasser und Reinigungsbenzin) hinzu, setzt den Stopfen auf, schüttelt kräftig und wartet anschließend einige Minuten.

Beobachtung: In Wasser bleibt die Butter unverändert, sie klebt an der Glaswand und löst sich nicht auf. Das Spülmittel-Wasser schäumt beim Schütteln stark, unter der Schaumkrone schwimmen aber immer noch Flocken der Butter, die sich nicht weiter lösen. Im Fleckenwasser und im Reinigungsbenzin löst sich die Butter. Im Fleckenwasser entsteht eine klare Lösung, in der nur wenige kleine Flocken schwimmen. Das Reinigungsbenzin bleibt lange Zeit getrübt, obwohl keine Flocken mehr zu sehen sind. Lässt man die Lösung eine Weile stehen, so setzt sich unten ein kleiner Bodensatz ab. Die darüber stehende Lösung ist klar.

Auswertung: Die Butter löst sich offensichtlich nicht in Wasser, nur gering im Spülmittel-Wasser, aber (fast) vollständig in Fleckenwasser und in Reinigungsbenzin.

Didaktische Anmerkung: In diesem Versuch wird die Erkenntnis, dass sich „Gleiches mit Gleichem mischt“ wiederholend bestätigt. Der Versuch ist auch mit Kokosfett durchführbar, dieses löst sich schneller und es entstehen sowohl beim Fleckenwasser als auch beim Reinigungsbenzin klare Lösungen ohne Flocken. Wegen der Alltagsnähe wurde hier jedoch bewusst Butter eingesetzt.

Auf die Frage, warum sich Butter in Wasser nicht aber in Fleckenwasser (fast) vollständig löst, können die Schülerinnen und Schüler wiederholen, was sie über Wasser als Lösungsmittel und über die Eigenschaften von Fleckenwasser gelernt haben. Vertiefend dazu sollte nun herausgestellt werden, dass auch Fleckenwasser als Lösungsmittel dienen kann und dass es aufgrund seiner Eigenschaften andere Stoffe löst als beispielsweise Wasser.

Was passiert aber nun mit dem Fettfleck (bzw. Butterfleck), wenn er durch Aufbringen von Fleckenwasser in diesem gelöst wurde? Ist er nach dem Trocknen einfach weg? Dazu kann man die hergestellten Fettlösungen unter dem Abzug verdunsten lassen

### **Versuch 77: Verdunsten des Lösungsmittels aus den Fettlösungen**

Geräte: zwei Petrischalen aus Glas, Papiertücher

Chemikalien: die beiden Butter-Lösungen mit Fleckenwasser und Reinigungsbenzin aus dem vorherigen Versuch

Durchführung: Man gibt jeweils eine Butter-Lösung aus dem vorherigen Versuch in eine Petrischale und lässt sie mindestens 20 Minuten unter dem Abzug offen stehen. Dann sieht man sich den Boden der Petrischalen genau an und wischt mit einem Papiertuch darüber.

Beobachtung: Nachdem das Lösungsmittel verdunstet ist, bildet sich auf dem Boden der Petrischale eine gelbliche Schicht, die sich leicht mit dem Papiertuch verreiben lässt. In der Petrischale sind dann Fettschlieren zu sehen und auf dem Papiertuch ist ein Fettfleck zu erkennen.

Auswertung: Lässt man die Fettlösungen unter dem Abzug stehen, verdunstet das Lösungsmittel. Der gelöste Stoff, die Butter, bleibt jedoch zurück. Daraus folgt, dass man bei der Entfernung von Fettflecken mit Reinigungsbenzin die fetthaltige Lösung immer noch aus dem verschmutzten Gewebe oder vom verschmutzten Gegenstand herausziehen bzw. entfernen muss. Dies kann z.B. durch ein saugfähiges Papier oder Tuch geschehen.

Didaktische Anmerkung: Genauso wie bei gelösten Stoffen in Wasser bleibt der gelöste Stoff auch in einem anderen Lösungsmittel erhalten. Wenn das Lösungsmittel verdampft, fällt der gelöste Stoff wieder aus.

Der letzte Versuch zeigt die Notwendigkeit der weiteren Behandlung eines Fettflecks, nachdem er mit Reinigungsbenzin oder Fleckenwasser gelöst wurde. Er arbeitet somit auf die Wirkungsweise von so genannten Fleckenpasten bzw. Fleckensprays hin, die beide Vorgänge (Lösen und Herausziehen) kombinieren. Die Wirkungsweise einer Fleckenpaste oder eines Fleckensprays soll in einem folgenden Versuch untersucht werden.

### **Versuch 78: Wirkungsweise einer Fleckenpaste bzw. eines Fleckensprays**

Geräte: zwei Baumwoll-Lappen (ca. 3x3 cm), Glasstab, Handbürste

Chemikalien: Speiseöl, K2r<sup>®</sup>-Fleckenpaste oder K2r<sup>®</sup>-Fleckenspray (F+)

Durchführung: Auf die beiden Baumwoll-Lappen wird mit Hilfe des Glasstabes ein Speiseöl-Fleck erzeugt. Einen der beiden Flecke behandelt man entsprechend der Anweisung mit Fleckenpaste oder Fleckenspray.

Beobachtung: Das Fleckenspray erzeugt zunächst einen feuchten Fleck auf dem Baumwoll-Lappen. Dieser trocknet jedoch sehr schnell, zurück bleibt eine weiße Pulverschicht, die nach 15 Minuten Einwirkzeit abgebürstet wird. Der Fleck ist dann fast vollständig entfernt, dies ist besonders im Vergleich zum unbehandelten Fleck zu erkennen. Analoges ist bei Verwendung von Fleckenpaste zu beobachten.

Auswertung: Das Fleckenspray und die Fleckenpaste enthalten dieselben organischen Lösungsmittel wie das K2r<sup>®</sup>-Fleckenwasser. Sie wurden jedoch mit einem feinpulvrigen Stoff vermengt. Dieser Stoff nimmt bei der Anwendung des Fleckenmittels die fetthaltige Lösung auf und hält das Fett selbst nach dem Verdunsten des Lösungsmittels fest. Wie in Versuch 73 findet auch hier eine Adsorption statt.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch dient zur Veranschaulichung der Wirkungsweise einer Fleckenpaste. Er bietet zudem eine gute Möglichkeit, um sowohl das Prinzip eines Lösungsmittels als auch das der Adsorption zu wiederholen.

Dass es für die richtige Wirkung einer Fleckenpaste sowohl eines Lösungsmittels als auch eines anderen Stoffes bedarf, der Fett adsorbieren kann, wird besonders deutlich, wenn man sich eine Fleckenpaste selbst herstellt.

### **Versuch 79: Herstellung einer Fleckenpaste**

[nach 61]



Geräte: Porzellanschale, Spatellöffel, farbiges Papier (hierauf ist der Fettfleck besser zu erkennen), Glasstab, Handbürste

Chemikalien: Speiseöl, Speisestärke, Reinigungsbenzin (F, Xn, N) oder Fleckenwasser (F, Xn, N),

Durchführung: Das farbiges Papier wird auf ein saugfähiges Papiertuch gelegt. Mit Hilfe des Glasstabes werden zwei Speiseöl-Flecke in einigem Abstand zueinander auf dem farbigen Papier erzeugt (das restliche Öl mit Papiertuch abtupfen!). Anschließend wird etwa ein Spatellöffel Speisestärke mit Reinigungsbenzin oder Fleckenwasser in der Porzellanschale angerührt, bis eine streichfähige Paste entsteht, die dann schnell auf einen der beiden Fettflecke aufzubringen ist. Nach dem Verdunsten des Lösungsmittels werden die trockenen Stärkekrümel abgeklopft bzw. ausgebürstet.

**Achtung:** Beim Arbeiten mit Fleckenwasser muss zügig gearbeitet werden, weil es sehr schnell verdampft.

Beobachtung: Die angefeuchtete Paste lässt sich nur schwer auf den Fleck verteilen, rund um die aufgebrachte Paste entsteht ein Feuchtigkeitsfleck, der jedoch schnell trocknet. Nach etwa 15 Minuten ist die Paste wieder trocken und kann ausgebürstet werden. Der Fettfleck ist fast vollständig verschwunden, manchmal bleibt am äußeren Rand ein Fettrand, dort befand sich dann jedoch keine Stärke.

Auswertung: Der Fettfleck wird durch das Reinigungsbenzin gelöst, anschließend wird die Fettlösung von der Speisestärke adsorbiert. Nach dem Verdampfen des Lösungsmittels kann das Fett dann mit den Stärkekrümeln abgebürstet werden.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt die Herstellung einer Fleckenpaste und verdeutlicht die Funktionen der einzelnen Bestandteile. Zudem üben die Schülerinnen und Schüler auch das Vermischen von Substanzen in einer Porzellanschale.

Nachdem die Entfernung von Fettflecken thematisiert wurde, sollen nun auch Farbflecken betrachtet werden. Dazu werden verschiedene Flecken auf Baumwollstoff aufgebracht und versucht, diese mit verschiedenen Lösungsmitteln zu entfernen.

### **Versuch 80: Fleckentfernung mit verschiedenen Lösungsmitteln**

Geräte: drei Petrischalen mit Deckel (Durchmesser etwa 8 cm), vier Baumwoll-Lappen (ca. 5x5 cm), wasserlöslicher Fasermaler, schwarzer Fineliner „point 88“ der Firma Stabilo® (unbedingt vorher testen, da die Zusammensetzung variiert), zwei Glasstäbe, Pinzette, Papiertücher, evtl. Föhn

Chemikalien: Wasser, Spülmittel (Fit), Feuerzeugbenzin (F, Xn, N) bzw. Reinigungsbenzin (F, Xn, N), roter Traubensaft, Speiseöl

Durchführung: Alle Baumwoll-Lappen werden gleichermaßen „beschmutzt“, indem man jeweils einen Punkt mit dem wasserlöslichen Fasermaler und dem schwarzen Fineliner in eine Ecke malt. Dazu werden noch mit Hilfe eines Glasstabes ein Traubensaft-Fleck und ein Speiseöl-Fleck aufgebracht.

Dann füllt man die drei Petrischalen mit jeweils einem Lösungsmittel (Wasser, Wasser-Spülmittel-Mischung 10:1, Reinigungsbenzin). Nun wird je ein Baumwoll-Lappen in eine Schale gelegt und diese mit einem Deckel abgedeckt. Nach etwa drei Minuten bewegt man die Lappen mit Hilfe der Pinzette kurz in den Lösungsmitteln hin und her. Nach zehn-minütiger Einwirkzeit nimmt man die Lappen aus den Schalen heraus und lässt sie auf Papiertüchern unter dem Abzug trocknen (Achtung: man sollte sich unter die Lappen notieren, in welchem Lösungsmittel sie gelegen haben). Eventuell kann man die Trocknung auch mit einem Föhn beschleunigen. Anschließend werden die drei Lappen mit dem vierten, der noch die Original-Flecken aufweist, verglichen.

Beobachtung: Bereits nach drei Minuten erkennt man ein Verlaufen einzelner Flecken. Die Ergebnisse nach einer Einwirkzeit von zehn Minuten sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

	<b>Wasser</b>	<b>Wasser mit Spülmittel</b>	<b>Reinigungsbenzin</b>
<b>wasserlöslicher Fasermaler</b>	der Punkt ist nur noch schwach erkennbar	der Punkt ist etwas blasser geworden, er ist aber noch deutlicher zu erkennen als der gleiche Punkt in Wasser	keine Veränderung, kein Verlaufen
<b>schwarzer Fineliner</b>	es ist immer noch ein schwarzer Punkt zu sehen, er hat jedoch eine orange-braune Umrandung bekommen	der Punkt ist ganz und gar tiefblau	es ist immer noch ein schwarzer Punkt zu sehen, er hat jedoch eine rosa Umrandung bekommen
<b>Traubensaft</b>	keine Veränderung	ist ein wenig blasser geworden	keine Veränderung
<b>Speiseöl</b>	keine Veränderung, ein Fettfleck ist immer noch erkennbar	keine Veränderung	es ist kein Fettfleck mehr zu erkennen

Auswertung: Der Fasermaler löst sich nur in Wasser bzw. in Spülmittel-Wasser, das Reinigungsbenzin hat überhaupt keine Wirkung auf diesen Fleck. Der ent-

haltene Farbstoff ist also gut wasserlöslich und gar nicht in benzinartigen Stoffen löslich.

Der schwarze Fineliner wird von keinem der Lösungsmittel vollständig gelöst, verwirrend sind dabei vor allem die auftretenden Farben. Offensichtlich löst sich im Reinigungsbenzin ein rosa Farbstoff aus dem Stift besser, im Fitwasser lösen sich wiederum andere Farbstoffe, so dass ein blauer Fleck übrig bleibt. In Wasser erkennt man zudem noch ein Orange.

Roter Traubensaft lässt sich durch keines der ausprobierten Lösungsmittel entfernen. Das Speiseöl wird nur durch das Reinigungsbenzin gelöst und somit entfernt.

Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch zeigt anhand eines alltagsrelevanten Problems die Löslichkeit von Stoffen in Wasser bzw. Benzin. Er kann sowohl problematisierend zu der Löslichkeit hinführen als auch als Anwendung dienen. Manchmal reicht aber auch ein geeignetes Lösungsmittel nicht aus, um hartnäckige Flecken zu entfernen. Dann greift man auf so genannte Bleichmittel zurück.

Des Weiteren sollte das verwirrende Farbspiel des Fineliners unbedingt aufgegriffen werden, um die Chromatographie als Trennverfahren einzuführen.

Der nächste Versuch zeigt kurz, wie man z.B. den Traubensaft-Fleck durch ein Bleichmittel entfernt. Dabei handelt es sich nicht um einen Lösungsvorgang, sondern um die chemische Zerstörung des Farbstoffes, also um eine chemische Reaktion.

### **Versuch 81: Bleichen des Traubensaft-Flecks**

Geräte: zwei Baumwoll-Lappen (ca. 5x5 cm), Pipette, evtl. Föhn

Chemikalien: roter Traubensaft, bleichendes Vorwasch-Spray (z.B. Hoffmanns Vanish Oxi Action Vorwaschspray)

Durchführung: Auf beide Baumwoll-Lappen gibt man einige Tropfen Traubensaft und lässt sie kurz trocknen. Dann wird einer der beiden Flecken mit dem Vorwaschspray besprüht. Nach dem Trocknen des Sprays können beide Flecken miteinander verglichen werden.

Beobachtung: Der Traubensaft hinterlässt einen roten Fleck auf dem Baumwoll-Lappen. Nachdem das Vorwaschspray auf dem Fleck eingewirkt hat und getrocknet ist, ist der Fleck jedoch fast vollständig entfärbt.

Auswertung: Der Farbstoff aus dem Traubensaft wird durch das Bleichmittel zerstört und der Fleck ist dann nicht mehr sichtbar. Wenn das Vorwaschspray den Fleck nur lösen würde, wäre der Farbstoff nach dem Trocknen des Sprays wieder sichtbar. Daher handelt es sich bei hierbei um eine chemische Methode der Fleckentfernung.

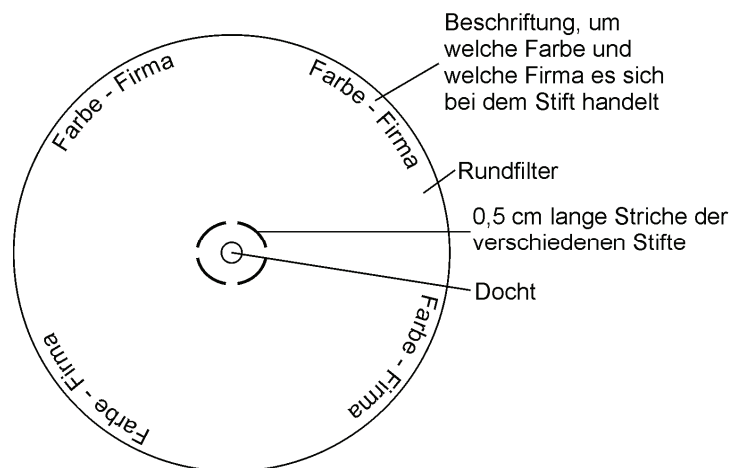
Didaktische Anmerkung: Dieser Versuch thematisiert im Gegensatz zu den Lösungsversuchen in Versuch 80 eine chemische Methode der Fleckentfernung. Der Vollständigkeit halber sollte er an dieser Stelle kurz angesprochen werden, um auch zu zeigen, wie hartnäckige farbige Flecken dennoch entfernt werden können.

Beim schwarzen Fineliner konnte man bei den verschiedenen Lösungsmitteln in Versuch 80 unterschiedliche Farben erkennen. Woher kommen diese Farben? Besteht das Schwarz aus dem Stift vielleicht aus einer Mischung von mehreren Farbstoffen? An dieser Stelle kann das Trennverfahren der Chromatographie eingeführt werden. Es dient zur Untersuchung, aus welchen Farbstoffen das Schwarz aus dem Fineliner besteht.

### Versuch 82: Papierchromatographische Untersuchung von Fasermalern

Geräte: Petrischale (d = 10-12 cm), Rundfilter (d = 15 cm), Schere, verschiedene Fasermarker (besonders geeignet sind die Farben grün, braun und schwarz), darunter der schwarze Fineliner „point 88“ der Firma Stabilo<sup>®</sup>, Kugelschreiber

Durchführung: Der Rundfilter wird ungefähr in der Mitte mit einem Loch versehen. Rund um das Loch malt man mit den vier verschiedenen Stiften etwa 0,5 cm lange Striche (gleichmäßig verteilt und ohne, dass sich die Striche berühren). Mit einem Kugelschreiber notiert man sich am äußeren Rand, um welchen Stift (Farbe, Firma) es sich handelt.



Anschließend schneidet man sich von einem anderen Filter einen drei Zentimeter langen Streifen zurecht, der durch das Loch im Rundfilter passt und als Docht dient. Die Petrischale wird etwa einen halben Zentimeter hoch mit Wasser als Fließmittel befüllt. Nun legt man den Rundfilter auf die Petrischale, dabei sollte nur der Docht in das Wasser ragen. Man beendet den Versuch, wenn die Wasserfront noch etwa einen Zentimeter vom äußeren Rand des Rundfilters entfernt ist.

**Beobachtung:** Durch den Filterpapierdocht gelangt das Wasser an den Rundfilter, wo es sich kreisförmig ausbreitet. Die Farbstriche verlaufen durch das Wasser trichterförmig und trennen sich in Einzelfarben auf. Der schwarze Stabilo®-Fineliner „point 88“ trennt sich von innen nach außen in blau, orange und rosa auf. Andere schwarze Filzstifte weiterer Firmen trennen sich in andere Farben auf, so z.B. „Staedtler“ (Fasermaler mit Lebensmittelfarbstoffen) von innen nach außen in lila, blau, rosa (alle drei nur sehr schwach zu erkennen), orange und türkis.



Abb. 42: Chromatogramm eines Stabilo®-Fineliner „point 88“

**Auswertung:** Bei der Chromatographie wird ein Stoffgemisch aufgrund unterschiedlicher Wechselwirkungen der Einzelkomponenten mit der stationären (hier das Filterpapier) und der mobilen Phase (hier Wasser) getrennt. Einige Komponenten lösen sich sehr gut in Wasser und werden daher von diesem gut weitertransportiert. Andere lösen sich weniger gut und werden vom Filterpapier stärker zurückgehalten. Die Trennung erfolgt daher aufgrund unterschiedlicher Verweilzeiten der Einzelbestandteile in oder an den beiden Phasen.

Beim schwarzen Stabilo®-Fineliner „point 88“ löst sich der rosa Farbstoff offensichtlich sehr gut in Wasser, während sich der blaue Farbstoff nach dem Ende des Versuchs noch in der Nähe der Startlinie befindet.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser Versuch dient lediglich zur Einführung der Chromatographie als Trennmethode. Die Trennung sollte daher vereinfacht aufgrund unterschiedlicher Wechselwirkungen der Einzelkomponenten mit den beiden Phasen erklärt werden. Eine fachlich korrekte Erklärung des Phänomens können die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle noch nicht verstehen.

---

Fachlicher Hinweis: Die Papierchromatographie ist ein Spezialfall der Verteilungschromatographie, wobei das Papier (Cellulose) nur der Träger der stationären Phase ist. Die eigentliche stationäre Phase ist das in den Poren befindliche (adsorbierte) Wasser. Der Trennmechanismus beruht daher auf einem Verteilungsvorgang zwischen dem „mobilen“ und dem „immobilen“ Wasser. Somit ist die Papierchromatographie eigentlich eine Flüssig-Flüssig-Chromatographie [62].

---

Der folgende Versuch stellt lediglich eine weitere Möglichkeit vor, Farbstifte mit einfachen Mitteln zu chromatographieren. Ein solcher Versuchsaufbau ist auch für zu Hause geeignet. Dieses Mal sollen Fasermaler mit Lebensmittelfarbstoffen (z.B. für Kleinkinder oder Ostereier) untersucht werden.

### **Versuch 83: Aufsteigende Papierchromatographie mit Kaffeefiltern**

Geräte: weiße Kaffeefilter, Schere, Lineal, Bleistift, Petrischale, Fasermaler mit Lebensmittelfarbstoffen, Locher und Faden oder Ersatzhandtuchhalter mit Clip

Chemikalien: 1 %ige Kochsalzlösung

Vorbereitung: Die Kaffeefilter werden an den Rändern aufgeschnitten, so dass man aus einem Filter zwei trapezförmige Filter erhält. Am unteren (schmalen) Ende wird mit dem Bleistift in 1,5 cm Höhe eine Linie gezogen, darauf verteilt man fünf Kreuze mit 1,5 cm Abstand.

Durchführung: Jeder Fasermaler wird für etwa drei Sekunden auf ein Kreuz gedrückt. Hat man so alle fünf Kreuze mit einer Farbe versehen, hängt man den aufgetrennten Kaffeefilter an ein Stativ. Dazu kann man entweder ein Loch mittig in den oberen Bereich des Filters stanzen und ihn mit einem Faden fixieren oder man benutzt ein Ersatzhandtuchhaken. In die Petrischale gibt man etwa einen Zentimeter hoch 1 %ige Kochsalzlösung. In diese taucht man nun möglichst gerade den Kaffeefilter, ohne dass die Farbpunkte in die Flüssigkeit ragen. Der Filter wird aus der Flüssigkeit heraus genommen, wenn die Flüssigkeitsfront noch einen Zentimeter unter dem oberen Rand ist. Dann kann der Filter getrocknet werden.

Beobachtung: Am Filter steigt die Kochsalzlösung auf und nimmt die Farben mit. Je weiter die Lösung aufsteigt, desto mehr verlaufen die Farbflecke, dabei trennen sie sich in Einzelfarben auf. Verwendet man z.B. die Ostereiermaler der Firma Heitmann, so erkennt man beim blauen Stift eine Auftrennung in einen rosa und einen blauen Farbstoff (siehe Foto). Der rosa Farbstoff verbleibt fast auf der Startlinie, während der blaue mit der Flüssigkeitsfront mitläuft und am

Ende fast vollständig oben ist. Der grüne Farbleck trennt sich in einen gelben und einen blauen Farbstoff auf. Der blaue Farbstoff sieht genauso wie der aus dem blauen Stift aus und ist ebenso weit gewandert. Unter dem blauen Farbstoff befindet sich der gelbe, der sich ganz lang gestreckt von der Startlinie bis fast zur oberen Front hinzieht. Er ist identisch mit dem gelben Farbstoff aus dem gelben Stift. Die Farbe aus dem braunen Stift trennt sich in drei Farbstoffe auf: orange, rot und blau. Der rote Stift trennt sich unscharf in gelb, orange und rot auf.

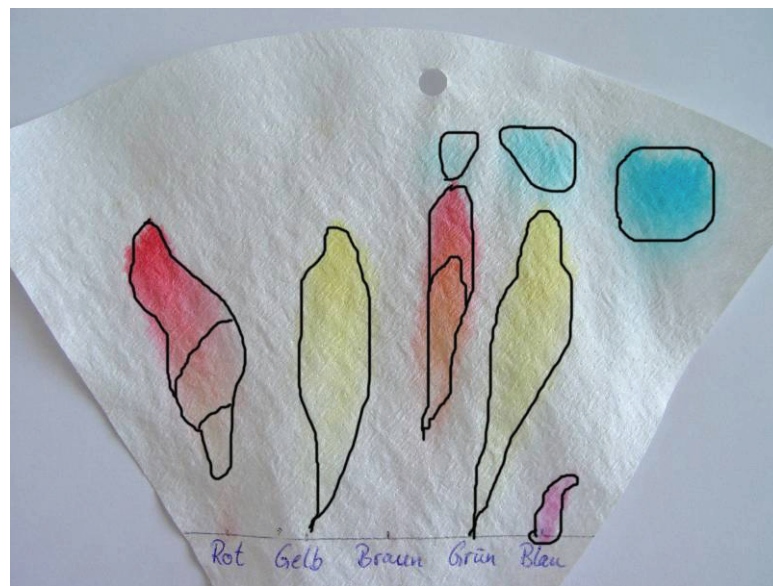


Abb. 43: Papierchromatogramm von Fasermalern mit Lebensmittelfarbstoffen auf einem Kaffeefilter

**Auswertung:** Mit Hilfe der Chromatographie lassen sich Farben in ihre Einzel Farbstoffe auftrennen. Laut Packung sind in den Malern folgende Farbstoffe enthalten: E 104 (Chinolingelb), E 131 (Patentblau V), E 124 (Cochenillerot), E 110 (Gelborange S) und E 127 (Erythrosin). Vergleicht man diese Angaben mit dem Chromatogramm, kann man den Malern ihre Farbzusammensetzung zuordnen. Der blaue Stift enthält demnach die Farbstoffe Patentblau V und Erythrosin. Der grüne Maler enthält ebenfalls Patentblau V und Chinolingelb. Aus dem Kunstunterricht ist bekannt, dass eine Mischung aus Blau und Gelb Grün ergibt. Der braune Ostereiermaler enthält Patentblau V, Cochenillerot und Gelborange S. Der gelbe enthält nur Chinolingelb, während der rote Maler Chinolingelb, Gelborange S und Cochenillerot enthält.

**Didaktische Anmerkung:** Dieser Versuch zeigt den Aufbau einer aufsteigenden Chromatographie. Sehr schön ist daran, dass auf der Verpackung die einzelnen Farbstoffe aufgelistet sind und sein müssen, da diese Stifte im Zusammenhang mit Lebensmitteln benutzt werden. Dadurch ist eine Zuordnung der Farbstoffe möglich. Gut lassen sich die Farbstoffe im blauen, grünen und gelben Stift vergleichen. Interessant ist daran, dass der grüne Maler beide Farbstoff-

fe (gelb und blau) enthält. Es wird hier eine 1 %ige Kochsalzlösung verwendet, weil diese ein besseres Laufmittel ist als reines Wasser. Die Frage nach dem Laufmittel kann auch in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

An dieser Stelle sind nun die relevanten Themen des Chemieanfangsunterrichts (Stoffe und ihre Eigenschaften, Aggregatzustände und deren Änderungen, die Einführung des Teilchenmodells, die Einführung der chemischen Reaktion und Stoffgemische und deren Trennverfahren) behandelt worden. Es folgt – klassischer Weise und auch nach dem Ansatz „Chemie fürs Leben“ – die genauere Betrachtung der Oxidations-, Reduktions- und Redoxreaktionen. Dazu wurde bereits eine Unterrichtseinheit innerhalb des Ansatzes „Chemie fürs Leben“ konzipiert und vorgestellt [38]. Da diese Unterrichtseinheit mit den Verbrennungsvorgängen im Alltag (insbesondere mit dem Verbrennen von Kerzenwachs) beginnt, kann sie ohne weitere Vorbereitung angeschlossen werden. Es ist sogar möglich, den Tisch mit den Partyutensilien weiterhin heran zu ziehen, denn Kerzen dürfen auf keinem Partytisch fehlen.



## VII. Zusammenfassung und Ausblick

Veränderungen in der Stellung der Naturwissenschaften im Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler müssen Auswirkungen auf die Gestaltung und Konzeption von Chemieunterricht haben. Neben den schon seit langem bekannten Fehlvorstellungen, die Schülerinnen und Schüler von zu Hause oder auch aus vorangegangenen Unterricht mitbringen, müssen auch die bereits erbrachten Vorleistungen aus dem Sachunterricht in der Grundschule oder dem Naturwissenschaftsunterricht aus der Orientierungsstufe berücksichtigt werden.

Daher beschäftigte sich diese Arbeit in den ersten Kapiteln mit diesen Themen. Während in Kapitel II lediglich eine Zusammenstellung der bereits entdeckten Fehlvorstellungen zu wichtigen Themen des Chemieunterrichts erfolgte, wird in Kapitel III dafür plädiert, einen durchgängig schlüssigen und aufbauenden naturwissenschaftlichen Unterricht über alle Jahrgangsstufen (von Klasse 1 bis 12 bzw. 13) zu konzipieren. Dabei wurden Vorschläge gemacht, wie man den diagnostizierten Fehlvorstellungen Rechnung tragen und an entsprechender Stelle entgegen wirken kann. Anschließend wurde ein Experimentierkasten mit einem detailliertem und altersgerecht aufbereiteten Anleitungsheft für die exemplarische Behandlung eines besonders schwierigen Themas, der gasförmige Aggregatzustand, entwickelt und vorgestellt. Dabei wird gezeigt, wie man die Schülerinnen und Schüler bereits vor dem Einsetzen des Chemieunterrichts mit einem gasförmigen Stoff, der ausdrücklich von der Luft unterschieden wird, vertraut machen kann. Sie lernen Gase als materielle Stoffe mit charakteristischen Eigenschaften kennen, auch wenn man sie nicht sehen kann.

Im Kapitel IV erfolgte dann eine exemplarische Lehrplan- und Schulbuchanalyse für den Chemieanfangsunterricht, um einen Einblick in die aktuelle Situation zu erhalten. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass die Fehlvorstellungen immer noch nicht genügend berücksichtigt werden: Defizite sind sowohl in der Inhaltsauswahl als auch in der vorgeschlagenen Reihenfolge der Vermittlung auszumachen. Zudem konnte festgestellt werden, dass in neueren Lehrwerken zwar mehr Wert auf einen Alltagsbezug gelegt wird, dieser aber nur zur Unterfütterung der fachlichen Inhalte herangezogen wird. Wünschenswert wäre in dieser Hinsicht, dass der Alltag sowohl zum Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Chemie wird, als auch Gegenstände aus dem Alltag zu Untersuchungsobjekten werden, aus denen sich dann die fachlichen Inhalte ergeben. Nur so lässt sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler von Anfang an wecken und auf Dauer halten (persönliche Betroffenheit) – und nur so kann man die Akzeptanz und damit auch den Erfolg des Faches Chemie steigern. Dem Ziel, einen alltagsbezogenen, allgemein bildenden, aktuellen und aktiven

Unterricht zu konzipieren, der dennoch unverzichtbare fachliche Inhalte vermittelt, hat sich die Konzeption „Chemie fürs Leben“ verschrieben. Die Grundsätze dieser Konzeption für die Verbesserung der Akzeptanz und damit Effektivität des Chemieunterrichts wurden in Kapitel V kurz dargestellt.

In Kapitel VI wurde dann ein für den Chemieanfangsunterricht entwickelter Unterrichtsgang vorgestellt, der sich an den zuvor vorgestellten Grundsätzen orientiert sowie die veränderten Bedingungen und möglichen Fehlvorstellungen berücksichtigt. Dabei wird sich ausgehend von einem Tisch mit Partyutensilien den klassischen Themen des Anfangsunterrichts genähert. Neu sind dabei jedoch die frühere Beschäftigung mit Gasen – auch organischer Natur – und der damit verbundene deutlich größere Raum für die Behandlung von Gasen allgemein. Das Thema Gase bietet dabei gute Anknüpfungsmöglichkeiten für das für Schülerinnen und Schüler schwer verständliche Teilchenmodell. Es wird versucht, so zu einer stärkeren Akzeptanz des Teilchenmodells für chemische Stoffe beizutragen.

Üblicherweise erfolgt nach der Konzeption einer solchen Unterrichtseinheit mit den beschriebenen Ansprüchen eine Evaluation des erarbeiteten Vorschlags. Das konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr geleistet werden, eine weitere wissenschaftliche Bearbeitung sollte sich hier aber anschließen. Außerdem könnte noch geprüft werden, ob die nunmehr drei Unterrichtseinheiten innerhalb des Konzepts „Chemie fürs Leben“ konsistent sind und konsequent in ihren fachlichen Inhalten und Begriffsbildungen aufeinander aufbauen.

In Hinblick auf einen Naturwissenschaftsunterricht im Allgemeinen ist diese Arbeit nur ein Anfang. Wünschenswert wäre für den Anfangsunterricht eine interdisziplinäre Verbindung aller Fachgebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Schaffung eines schlüssigen Gesamtbildes beim Schüler. Auch hier bietet sich ein Ansatz für weiteren Forschungsbedarf.

## VIII. Literaturverzeichnis

- [1] Eurybase: Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, 2006/07, S. 212; Bezugsquelle: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/DE\\_DE.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DE_DE.pdf), Stand: Mai 2008.
- [2] <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/programm/ueberblick.html>, Stand: Mai 2008.
- [3] [http://www.pz-rlp.de/neu/pz.php?menue=221.500&main=127&marginal=128&r\\_ID=47](http://www.pz-rlp.de/neu/pz.php?menue=221.500&main=127&marginal=128&r_ID=47), Stand: Mai 2008.
- [4] Pfeifer, Peter; Lutz, Bernd u.a.: Konkrete Fachdidaktik Chemie, 3. Aufl., Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, München, Düsseldorf, Stuttgart 2002.
- [5] Duit, Reinders: Alltagsvorstellungen berücksichtigen!, PdN-Ph, Jahrgang 42 (1993), Heft 6, S. 7-11.
- [6] Sumfleth, Elke: Schülervorstellungen im Chemieunterricht, MNU, Jahrgang 45 (1992), Heft 7, S. 410-414.
- [7] Nieswandt, Martina: Von Alltagsvorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten: Lernwege von Schülerinnen und Schülern im einführenden Chemieunterricht, Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jahrgang 7 (2001), S.33-52.
- [8] Stavy, Ruth: Children's conception of changes in the state of matter: from liquid (or solid) to gas, Journal of Research in Science Teaching; Jahrgang 27 (1990), Heft 3, S. 247-266.
- [9] Stavy, Ruth; Stachel, Dina: Children's ideas about 'solid' and 'liquid', European Journal of Science Education; Jahrgang 7 (1985), Heft 4, S. 407-421.
- [10] Séré, Marie-Geneviève: Children's conceptions of the gaseous state, prior to teaching, European Journal of Science Education; Jahrgang 8 (1986), Heft 4, S. 413-425.
- [11] Keune, Herbert; Frühauf, Dieter: Experimentieren mit Gasen - Wie lassen sich allgemeine Vorstellungen über Gase am Beispiel von Kohlenstoffdioxid gewinnen und ausbauen?, NiU-Ch, Jahrgang 8 (1997), Heft 37, S. 42-46.
- [12] Barke, Hans-Dieter: Chemiedidaktik Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg 2006.

- [13] Stavy, Ruth: Children's conception of gas, *International Journal of Science Education*, Jahrgang 10 (1988), Heft 5, S. 553-560.
- [14] Bergerhoff, Friedrich: Erneut: Schülervorstellungen zur Verbrennung im Chemieunterricht, *MNU*, Jahrgang 49 (1996), Heft 1, S. 33-36.
- [15] Weerda, Jutta: Begriffe der Chemie und Physik in der Sprache der Kinder und Wissenschaften: Gegenüberstellung der Begriffsbildung; eine empirische Untersuchung; Dissertation, Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1978.
- [16] Ross, Keith; Law, Emma: Children's naive ideas about melting and freezing, *The School Science Review; the ASE Journal for Science Education*, Jahrgang 2003, Heft 311, S. 99-102.
- [17] Steffensky, Mirjam; Parchmann, Ilka; Schmidt, Silvia: Alltagsvorstellungen und chemische Erklärungskonzepte, *ChiuZ*, Jahrgang 39 (2005), Heft 4, S. 274-278.
- [18] Fritsch, Lothar; Ehlert, Marianne: Vorstellungen der Schüler vom Bau der Stoffe, *ChidS*, Jahrgang 37 (1990), Heft 4, S. 118-127.
- [19] Marx, Rudolf: Kleinste Teilchen! Wortklauberei oder Notwendigkeit?, *NiU-Ch*, Jahrgang 13 (2002), Heft 67, S. 47.
- [20] Pfundt, Helga: Ursprüngliche Erklärungen der Schüler für chemische Vorgänge, *MNU*, Jahrgang 28 (1975), Heft 3, S. 157-162.
- [21] Bäurle, Wolfram; Fröchtenicht, Eycke; Ganz, Günter, u.a.: *Prisma Chemie 7-10*, Ausgabe A, 1. Auflage, Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2006.
- [22] De Vries, Tönjes; Oetken, Marco; Paschmann, Antje: Schülervorstellungen zum Sieden - Der Wechsel des Aggregatzustandes als didaktisches Problem, *MNU*, Jahrgang 55 (2002), Heft 7, S. 413-420.
- [23] Gesellschaft Deutscher Chemiker (Hrsg.): Stärkung der naturwissenschaftlichen Bildung: Empfehlungen der Fachgruppe Chemieunterricht der GDCh für einen durchgängigen naturwissenschaftlichen Unterricht von der Grundschule bis zum Fachunterricht der weiterführenden Schulen, Frankfurt 2005; Bezugsquelle: <http://www.gdch.de/bub/nawi.pdf>, Stand: Januar 2008.
- [24] Demuth, Reinhard: Chemische Aspekte, aus: Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2007, S. 135-139.
- [25] Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2002.

- [26] Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Chemie Jahrgangsstufen 7-10 für Gymnasium und Integrierte Gesamtschule, Erprobungsfassung 2002; Bezugsquelle: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-chemie-7-10-gym-02.pdf>, Stand: Januar 2008.
- [27] Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hrsg.): Rahmenplan Chemie (S. 63-85), aus: Rahmenplan Naturwissenschaften / Technik; Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I, Hamburg 2004; Bezugsquelle: [http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Sek-I\\_Gy8/NWT\\_Gy8.pdf](http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/NWT_Gy8.pdf), Stand: Januar 2008.
- [28] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Chemie, 1. Auflage, Berlin 2006; Bezugsquelle: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_chemie.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_chemie.pdf); Stand: Januar 2008.
- [29] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Luchterhand - Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied 2005.
- [30] Flint, Alfred: Ist unser heutiger Chemieunterricht schon zeitgemäß?, Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Chemie, Bd. 1, Verlag Harri Deutsch, Thun, Frankfurt 1998, S. 3-42.
- [31] Meyendorf, Gerhard u.a.: Chemie – Stoffe, Reaktionen, Umwelt, Gymnasium, Sekundarstufe I, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1996.
- [32] Bussen, Jens; Ernst, Christine u.a.: Chemie Lehrbuch für die Klassen 7/8 Berlin Gymnasium, 1. Auflage, Duden Paetec GmbH, Berlin 2006.
- [33] Freienberg, Julia; Krüger, Waltraud; Lange, Gabriele; Flint, Alfred: „Chemie fürs Leben“ auch schon in der Sekundarstufe I – geht das? Chemkon, Jahrgang 8 (2001), Heft 2, S. 67-75.
- [34] Becker, Ralf; Obendrauf, Viktor: Chemie heute 4, 1. Auflage, Veritas-Verlag, Linz 2004, S. 91.
- [35] <http://www.kappenberg.com/experiments/gc/pdf/k04c.pdf>, Stand: Februar 2008.
- [36] De Vries, Tönjes; Paschmann, Antje: Resublimation - die faszinierende Bildung von Rauhreif, Chemkon, Jahrgang 11 (2004), Heft 4, S. 185-190.
- [37] <http://www.kappenberg.com/experiments/temp/pdf/g16.pdf>, Stand: März 2008.
- [38] Rossow, Marco: Chemie fürs Leben - eine neue Unterrichtskonzeption von der Einführung der Oxidationsreaktionen bis zur Erweiterung des

- Redox-Begriffes und Anknüpfungspunkte für die Sekundarstufe II, Dissertation an der Universität Rostock, 2007, S. 99 f.
- [39] Falbe, Jürgen; Regitz, Manfred (Hrsg.): Römpp Lexikon Chemie, 10. Auflage, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, New York, 1996-1999.
- [40] <http://www.ngz-online.de/public/article/aktuelles/panorama/283700>, Stand: Februar 2008
- [41] Obendrauf, Viktor: Die Spritze als „Gasmaus“ - eine einfache Molmassenbestimmung, Skript zum Seminar und Workshop für Lehrkräfte an Gymnasien: „Zeitsparende Schulchemie mit kleinen Mengen“, Rostock 2005, S. 25.
- [42] Ammann, Ole: Chemie 1 - Sicheres Experimentieren“, Arbeitsheft, 1. Auflage, Mekruphy GmbH, Pfaffenhofen 2004, S. 31.
- [43] Frühauf, Dieter; Tegen, Hans (Hrsg.): Der Experimentierfuchs: chemisches Experimentieren für Einsteiger, Arbeitsheft zum Schülerband Blickpunkt Chemie, Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig 2005, S. 9.
- [44] [http://www.gasag.de/de/y\\_downloads/pdf\\_neu/sonstiges/sicherheitsdatenblatt.pdf](http://www.gasag.de/de/y_downloads/pdf_neu/sonstiges/sicherheitsdatenblatt.pdf), Stand: Februar 2008.
- [45] Obendrauf, Viktor: vorgeführtes Experiment auf einer Lehrerfortbildung in Rostock, Februar 2007.
- [46] Lide, David R. (Hrsg.): CRC Handbook of Chemistry and Physics, 73. Auflage, CRC Press Inc., Boca Raton, Ann Arbor, London, Tokyo 1992-1993.
- [47] Lühken, Arnim; Bader, Hans Joachim: Hochtemperaturchemie im Haushalts-Mikrowellenofen, Chemkon, Jahrgang 8 (2001), Heft 1, S. 7-14.
- [48] Lühken, Arnim; Bader, Hans Joachim: Bronze und Messing aus der Mikrowelle, NiU-C, Jahrgang 13 (2002), Heft 72, S. 30-32.
- [49] Verordnung zum Schutz vor Gefahren (Gefahrstoffverordnung - GefStoffV) vom 23.12.2004, § 4 Gefährlichkeitsmerkmale; Bezugsquelle: [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gefstoffv\\_2005/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gefstoffv_2005/gesamt.pdf), Stand: Februar 2008.
- [50] Ostsee-Zeitung vom 10.03.2008, S. 4.
- [51] Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN) (Hrsg.): Wir untersuchen das Entfachen von Feuer, das Verschwe-

len und das Verbrennen. IPN Curriculum Chemie, Didaktische Anleitung zur Unterrichtseinheit C.1.2., Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972.

- [52] Schmidt, Silvia, Parchmann Ilka: Von erwünschten Verbrennungen und erwünschten Folgen. MNU, Jahrgang 56 (2003), Heft 4, S. 214-221 (216).
- [53] Eilks, Ingo, Leerhoff, Gabriele, Möllering, Jens: Was ist eigentlich eine chemische Reaktion?, MNU, Jahrgang 55 (2002), Heft 2, S. 84-91.
- [54] Rauner, Max: Saubere Geschäfte, Die Zeit – Zeit Wissen 03/2006, S. 64-73.
- [55] Sattler, Klaus; Emberger, Jürgen: Behandlung fester Abfälle, Vogel Verlag Würzburg 1992.
- [56] Bader, Hans Joachim: Kunststoff-Recycling, Praxis Schriftenreihe Chemie, Band 40, Aulis-Verlag Deubner & Co KG, Köln 1983, S. 32.
- [57] Internetseite der Uni Bielefeld / Abteilung Chemiedidaktik: <http://www.chemieunterricht.de/dc2/haus/v171.htm>, Stand: März 2008.
- [58] Keske, Anke (Übersetzerin), Allman, Howard (Fotograf): Die besten Experimente für Kinder, Bassermann Verlag, München 2007, S. 89.
- [59] Internetseite der Uni Bielefeld / Abteilung Chemiedidaktik: <http://www.chemieunterricht.de/dc2/haus/v112.htm>, Stand: März 2008.
- [60] Institut für Umweltverfahrenstechnik der Universität Bremen: <http://www.wasser-wissen.de/abwasserlexikon/a/aktivkohle.htm>, Stand: März 2008.
- [61] Reiss, Jürgen: Alltagschemie im Unterricht, 2.Auflage, Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 1986, S. 40.
- [62] Schwedt, Georg: Farbstoffen analytisch auf der Spur, aus der Reihe: Unterrichtshilfen Naturwissenschaften, Aulis-Verlag Deubner & Co KG, Köln 1996, S. 50.

## IX. Anhang

Anleitungsheft für den Experimentierkasten

**„Warum geht Brausepulver ab wie eine Rakete?“**

50 Experimente rund um das Brausetablettengas“

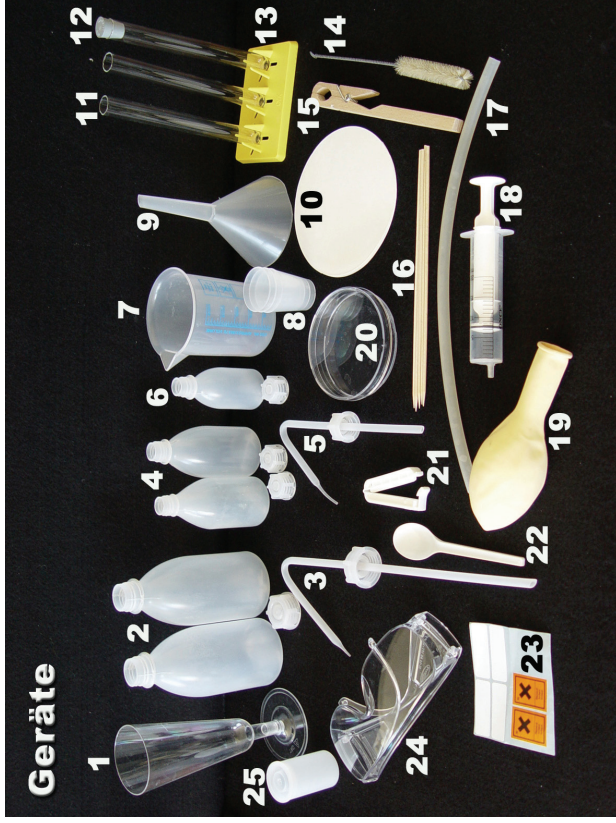


*Warum geht Brausepulver  
ab wie eine Rakete?*



*50 Experimente  
rund um das  
Brausetabletten-gas*

## Das findest du in deinem Kasten:



- 1 - ein Sektglas
- 2 - zwei große Kunststoffflaschen (250 ml) mit passendem Deckel
- 3 - einen Spritzverschluss für die große Kunststoffflasche
- 4 - zwei kleine Kunststoffflaschen (100 ml) mit passendem Deckel
- 5 - einen Spritzverschluss für die kleine Kunststoffflasche
- 6 - eine kleine Kunststoffflasche (50 ml)
- 7 - einen Messbecher
- 8 - drei kleine Becher
- 9 - einen Trichter
- 10 - drei runde Filterpapiere
- 11 - drei Reagenzgläser
- 12 - einen Gummistopfen mit Loch
- 13 - einen Reagenzglasständer
- 14 - eine Reagenzglasbürste

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

- 15 - einen Reagenzlashalter
- 16 - fünf Holzstäbe
- 17 - einen Schlauch
- 18 - eine Spritze
- 19 - einen Luftballon
- 20 - eine Petrischale
- 21 - einen Klippverschluss
- 22 - einen Löffel
- 23 - Beschriftungsaufkleber
- 24 - eine Schutzbrille
- 25 - eine Filmdose



- 1 - eine Röhre Multivitamintabletten
- 2 - Zitronensäure
- 3 - Natron
- 4 - Schnellzement
- 5 - eine Tüte Backpulver
- 6 - 10 bunte Kreiden

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas





Versuch 48 Karienschutz für Eier .....	94
Versuch 49 „Gummiknochen“ .....	95
<b>Experimentieren mit Ersatzvarianten</b> .....	<b>96</b>
<b>Erste Hilfe bei Unfällen</b> .....	<b>100</b>
<b>Giftnotrufzentralen</b> .....	<b>101</b>
<b>Verwendete Literatur</b> .....	<b>102</b>

## Regeln für sicheres Experimentieren

- 1) Bereite einen aufgeräumten Arbeitsplatz vor. Ideal wäre ein fester Tisch mit unempfindlicher und abwaschbarer Oberfläche. Entferne auch alle Nahrungsmittel in der Umgebung des Arbeitsplatzes.
- 2) Experimentiere niemals allein. Wenn dir etwas passiert, muss jemand da sein, der dir helfen kann.
- 3) Während eines Versuches darf nicht gegessen oder getrunken werden, da Verwechslungen auftreten können.
- 4) Bevor du mit den Versuchen beginnst, lies dir die Versuchsvorschriften genau durch.
- 5) Lege alles bereit, was du für den Versuch benötigst. Denke auch an Küchenpapier, um Verschüttetes sofort weg zu wischen.
- 6) Trage beim Experimentieren immer die Schutzbrille sowie alte Kleidung bzw. eine Schürze. Falls du versehentlich etwas ins Auge bekommst, spüle es mit viel Wasser aus und sage einem Erwachsenen Bescheid.
- 7) Beachte die Sicherheitshinweise auf den Chemikalienverpackungen.
- 8) Bringe keine Chemikalien mit den Augen oder den Mund in Berührung.
- 9) Halte Tiere und Kleinkinder von deinem Experimentierplatz fern.
- 10) Nimm dir Zeit beim Experimentieren. Lies dir erst die Anleitung ganz durch und führe dann die Versuche überlegt durch.
- 11) Solltest du dir unsicher sein oder noch Fragen haben, bitte einen Erwachsenen oder ältere Geschwister um Hilfe.

- 12) Bei Versuchen mit Kerzen oder Feuer benötigst du eine feuerfeste Unterlage, wie z.B. ein altes Backblech, einen alten Teller oder ähnliches. Lösche die Kerzen sofort, wenn du mit dem Versuch fertig bist.
- 13) Gehe mit Glasgeräten sorgsam um. Beschädigte Gläser sollten sofort im Glasmüll entsorgt werden. Sie dürfen nicht weiter verwendet werden!
- 14) Alle festen Experimentierabfälle können in den Hausmüll entsorgt werden. Die flüssigen Reste sollten unter fließendem Wasser im Abfluss entsorgt werden.
- 15) Lebensmittel oder Küchengeräte, die zum Experimentieren gebraucht werden, dürfen danach nicht mehr verzehrt bzw. für Lebensmittel benutzt werden.
- 16) Reinige zum Schluss alle Geräte und säubere auch deinen Arbeitsplatz.
- 17) Kontrolliere, ob alle Behälter gut verschlossen sind, bevor du sie in den Experimentierkasten zurücklegst.
- 18) Wasche dir nach dem Experimentieren stets die Hände.
- 19) Bewahre deinen Experimentierkasten an einen für Kleinkinder und Tiere unzugänglichen Ort auf.


## Das Brausetablettengas

Du magst doch ganz sicherlich Brause, oder? Und du kennst auch Brausepulver und Brausetabletten, mit denen man sich schnell und einfach ein sprudelndes Erfrischungsgetränk selbst herstellen kann. Aber hast du auch schon einmal genau hingesehen, was eigentlich passiert, wenn man eine Brausetablette in Wasser auflöst?

### Versuch 1

#### Was passiert denn da?

#### Hast du schon mal genau hingesehen?

<p><b>Du brauchst aus dem Kasten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Brausetablette</li> </ul> <p><b>Weiterhin brauchst du:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein Trinkglas (0,2 l)</li> </ul>	
<p><b>So geht's:</b></p>	 <p>Fülle in das Glas ein wenig Wasser und lasse die Brausetablette in das Wasser fallen. Was kannst du beobachten?</p>



### Was ist passiert?



Sobald die Brausetablette ins Wasser fällt, fängt es sofort an zu sprudeln. Man kann auch richtige Bläschen sehen. Nach einiger Zeit färbt sich das Wasser gelb. Aus einer Multivitamin-Brausetablette und Wasser entsteht ein gelbes, sprudelndes Erfrischungsgetränk, welches viele Vitamine enthält. Die Farbe kommt von dem Farbstoff, der in den Tabletten enthalten ist. Der Chemiker sagt, die Vitamine und der Farbstoff sind **gelöst**. Wir können zu dem Erfrischungsgetränk also auch Brauselösung sagen. Doch was bedeutet es, wenn es sprudelt und kleine Bläschen zu sehen sind? Wo ist ein solches Sprudeln noch zu beobachten?

Notiere deine Ideen hier:

---



---



---

In den nächsten Versuchen wollen wir herausfinden, was es bedeutet, wenn es sprudelt und ob du mit deinen Ideen recht hattest.

## Versuch 2 Brausetabletten pusten einen Luftballon auf

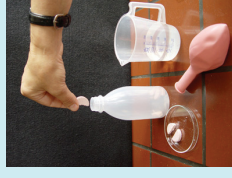
### Du brauchst aus dem Kasten:

- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- 4 Brausetabletten
- den Messbecher
- den Klippverschluss
- den Luftballon



### So geht's:

Puste den Ballon vor dem Versuch ein paar Mal auf, damit er sich später leichter ausdehnen kann.

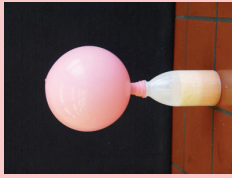


Halbiere vier Brausetabletten und gebe sie in die Kunststoffflasche.

Füge ca. 100 ml Wasser hinzu.

Setze möglichst **schnell** den Ballon auf die Flasche und beobachte.

### Was ist passiert?



Wie du in Versuch 1 schon gesehen hast, entstehen wieder Blasen beim Auflösen von Brausetabletten in Wasser. Diese Blasen platzen und „pusten“ dabei einen Ballon auf. Das Aufblasen des Luftballons kann man nur damit erklären, dass ein Stoff, ähnlich wie Luft entsteht. Luft ist, wie du vielleicht schon weißt, **gasförmig** und umgibt uns überall auf der Erde. Wir können also sagen, dass ein gasförmiger Stoff – kurz ein **Gas** – entsteht. Das Gas wurde in dem Ballon aufgefangen. Der Luftballon müsste jetzt eigentlich „Brausetablettengasballon“ heißen.

### Es stellen sich nun die Fragen: **Was ist das für ein Gas?**

Handelt es sich dabei um Luft? Wenn nicht, wodurch unterscheidet es sich von Luft? Erste interessante Eigenschaften kannst du gleich in den nächsten Versuchen entdecken.

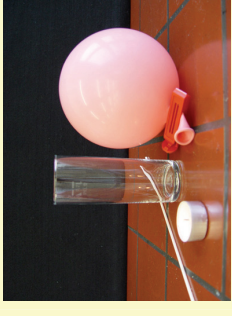
Verschließe den aufgeblähten Ballon mit einem Klippverschluss und führe damit die nächsten Versuche durch.

## Versuch 3

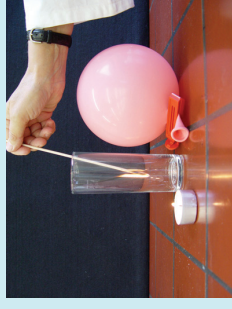
### Ein Gas mit überraschenden Eigenschaften

#### Du brauchst aus dem Kasten:

- einen Holzspan
- Weiterhin brauchst du:**
- den mit Brausetablettengas befüllten Ballon aus Versuch 2
- ein Trinkglas
- ein Teelicht



#### So geht's:



Entzünde den Holzspan an der Kerze und führe ihn bis auf den Boden des Trinkglases. Passiert etwas? Puste den Span wieder aus, bevor du weiter machst.



Lasse nun das Gas aus dem Ballon in das Trinkglas entströmen. Wie sieht das Gas aus?



Entzünde jetzt noch einmal den Span und führe ihn wieder bis auf den Boden des Glases. Was beobachtest du?

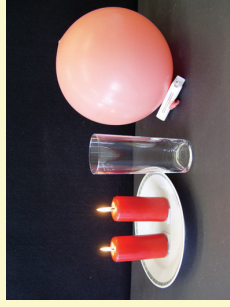
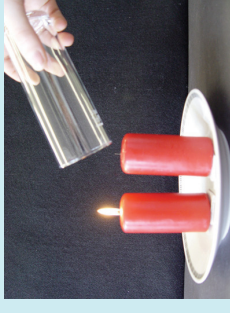
**Was ist passiert?**

Das scheinbar „leere“ Trinkglas ist gar nicht leer, sondern mit Luft gefüllt. In Luft brennt der Holzspan weiter. Dann wird die Luft im Trinkglas durch das Brausetablettengas aus dem Ballon ersetzt. Das Gas aus dem Ballon ist, genau wie Luft, farblos. Wird nun wieder ein brennender Span in das Trinkglas geführt, geht der Span aus. Man sagt, das Brausetablettengas **erstickt Flammen!**

Mit diesem Wissen kannst du vielleicht viele deiner Freunde beeindrucken, wenn du den folgenden Versuch als Zaubertrick verkaufst.

**Versuch 4****Zauberei? – Kerzen löschen einmal anders****Du brauchst:**

- 2 Kerzen (Teelichter oder Stumpenkerzen)
- einen kleinen Teller
- ein Trinkglas (0,2 l)
- einen mit Brausetablettengas befüllten Ballon (siehe Versuch 2)

**So geht's:**

Stelle die beiden Kerzen auf den Teller, er dient als feste Unterlage. Entzünde die Kerzen.  
Lasse nun das Gas aus dem Ballon **langsam** in das Trinkglas strömen.

Dann „gieße“ das Brausetablettengas auf eine Kerzenflamme. Versuche es auch bei der zweiten Kerze!

**Was ist passiert?**

Die Luft im Trinkglas wird wieder durch das Brausetablettengas aus dem Ballon ersetzt. „Gießt“ man nun das Gas auf eine Kerzenflamme, erlischt sie. Wenn du zügig und geschickt arbeitest, reicht das Gas auch für das Löschen der zweiten Kerzenflamme.

Dies ist ein weiterer Versuch, um die erstickende Wirkung des Brausetablettengases zu zeigen. Interessant ist jedoch, dass man das Gas „gießen“ kann. Das funktioniert nur, weil das Gas **schwerer als Luft** ist. Der Chemiker sagt, es hat eine größere **Dichte als Luft**.



### Was haben wir gelernt?

Beim Auflösen von Brausetabletten in Wasser entstehen eine Brauselösung und ein Gas. Das Brausetablettengas ist wie Luft farblos und auch geruchlos. Im Unterschied zu Luft erstickt das Brausetablettengas aber Flammen und hat eine größere Dichte.

### Es sprudelt noch woanders

Wo sprudelt es noch? Sicherlich hast du bei deinen Ideen zu Versuch 1 auch Mineralwasser aufgeschrieben.

Das Sprudeln von Mineralwasser kann man besonders gut mit Hilfe von Rosinen beobachten. Wie das geht, erklärt dir der nächste Versuch!

### Versuch 5

#### Der Rosinenfahrstuhl

##### Du brauchst:

- Mineralwasser mit Kohlensäure
- ein Trinkglas (0,2 l)
- Rosinen



##### So geht's:



Befülle das Trinkglas mit dem Mineralwasser, lasse einige Rosinen hineinfallen und beobachte sie genau!

### Was ist passiert?



Die Rosinen fallen zunächst auf den Boden des Glases. Wenn du genau hinsiehst, erkennst du, dass sich an den Rosinen besonders viele Gasbläschen befinden. Haben sich genug Bläschen gebildet, wirken sie wie Schwimmflügelchen und tragen die Rosine an die Wasseroberfläche. Dort entweichen die Gasbläschen in die Luft, die Rosine fällt zurück bis auf den Grund des Glases und der Vorgang beginnt von neuem. Die Rosinen bewegen sich so im Mineralwasser auf und ab.

Dass sich in einem Versuch Gasbläschen bilden, hast du nun schon oft beobachtet. Um welches Gas handelt es sich hier in diesem Versuch? Ist es dasselbe Gas, welches beim Auflösen von Brausetabletten entsteht?

Du kennst schon die erstickende Eigenschaft des Brausetablettengases. Erstickt auch das Mineralwassergas Flammen? Kläre diese Frage mit dem nächsten Versuch!

## Versuch 6 Welches Gas sprudelt im Mineralwasser?

### Du brauchst aus dem Kasten:

- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- den Schlauch



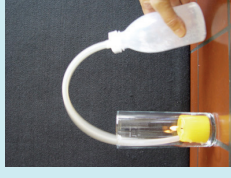
### Weiterhin brauchst du:

- Mineralwasser mit Kohlensäure
- evtl. auch stilles Mineralwasser
- ein Trinkglas (0,2 l)
- eine Kerze
- Stabfeuerzeug oder Holzspan

### So geht's:



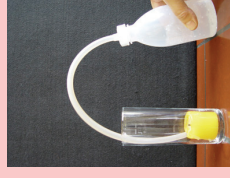
Ziehe die Spritzvorrichtung aus dem Deckel und setze stattdessen den Schlauch auf. Fülle in die Kunststoffflasche etwa zur Hälfte „Mineralwasser mit Kohlensäure“ und schraube dann den Deckel mit dem Schlauch auf. Stelle die Kerze in das Trinkglas und entzünde sie mit Hilfe des Stabfeuerzeuges oder des Holzspans.



Führe den Schlauch **vorsichtig** bis an den Rand der Kerze, ohne dass die Flamme den Schlauch berührt! Und nun schüttle die Flasche. Pass auf, dass du keine Flüssigkeit mit heraus schüttelst!

Wiederhole den Versuch auch mit „**Stillem** Mineralwasser“. Kannst du einen Unterschied feststellen?

### Was ist passiert?



Schüttelt man „Mineralwasser mit Kohlensäure“, so bilden sich vermehrt die kleinen Gasblasen, die du schon an den Rosinen beobachtet hast. Das nun frei gewordene Gas gelangt über den Schlauch in das Trinkglas mit der Kerze und ersetzt im unteren Teil des Glases die Luft, denn das Gas ist schwerer als Luft. Die Flamme wird durch das Gas erstickt. Das Gas aus dem Mineralwasser hat also dieselbe flammenerstickende Wirkung wie das Gas aus den Brausetabletten. Wenn du jetzt vermute, dass es sogar dasselbe Gas ist, hast du Recht! Wiederholst du den Versuch mit „**stillem** Mineralwasser“, wirst du sehen, dass die Kerze nicht gelöscht wird, denn hier entsteht kein Gas.

### Was haben wir gelernt?

Man kann auch in einem „Mineralwasser mit Kohlensäure“ Gasbläschen beobachten. Dieses Gas hat dieselbe flammenerstickende Wirkung wie das Brausetablettengas. Der Chemiker nennt dieses Gas **Kohlenstoffdioxid**.

### Willst du mehr über Mineralwasser mit Kohlensäure wissen?

Wie kommt das Kohlenstoffdioxid-Gas in das Mineralwasser? Sicherlich hast du schon einmal einen Wasser-Maxx oder Soda-Club gesehen. Beim Herstellen des Sprudels, sieht man, wie viele kleine Gasblasen in das Wasser hineingedrückt werden. Genauso wird es auch beim Herstellen von käuflichem „Mineralwasser mit Kohlensäure“ gemacht. Das Kohlenstoffdioxid-Gas wird mit großem **Druck** in das Wasser gepresst, wobei sich ein Großteil des Gases im Wasser löst, ähnlich wie sich Zucker im Tee löst oder der Farbstoff aus den Brausetabletten in dem Wasser. Stell dir vor: In einem Liter Wasser lösen sich 0,88 Liter ( $4 \frac{1}{2}$  Trinkgläser voll) Kohlendioxid-Gas!!! Nur ein ganz, ganz kleiner Teil des Gases (1 ml) verbindet sich mit dem Wasser und dabei entsteht **Kohlensäure**. Man nennt sie so, weil sie durch das Einleiten von Kohlenstoffdioxid-Gas in Wasser entsteht.

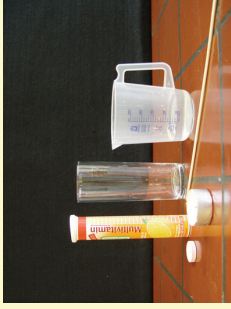

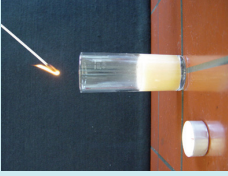
Wenn du eine Flasche kohlenstoffhaltiges Mineralwasser öffnest, lässt der Druck in der Flasche nach und ein Teil des gelösten Kohlenstoffdioxid-Gases wird wieder frei. Das ist ähnlich wie bei einem aufgeblasenen Luftballon, bei dem der Knoten gelöst wird. Daher sprudelt das Mineralwasser am Anfang ganz besonders doll. Lässt man das Mineralwasser über lange Zeit offen stehen, wird nach und nach immer mehr Gas frei. Ist kaum noch Kohlenstoffdioxid-Gas gelöst, schmeckt das Mineralwasser schal. Durch Schütteln kann man den Vorgang des Schal-Werdens beschleunigen, denn so wird das Mineralwasser viel mehr mit der Luft „vermischt“ und es können mehr Gasblasen in die Luft entweichen.

### Das Gas verdrängt Luft

In einigen Versuchen hast du bereits gesehen, dass Kohlenstoffdioxid-Gas Luft ersetzt. Diese Eigenschaft wollen wir uns in den nächsten Versuchen genauer ansehen.

#### Versuch 7

### Eine wichtige Eigenschaft von Gasen

<p><b>Du brauchst aus dem Kasten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Brausetablette</li> <li>- einen Holzspan</li> <li>- den Messbecher</li> </ul> <p><b>Weiterhin brauchst du:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein Trinkglas (0,2 l)</li> <li>- ein Teelicht</li> </ul>	
<p><b>So geht's:</b></p>  	<p>Fülle in das Glas 50 ml Wasser und löse eine Brausetablette darin auf.</p> <p>Entzünde den Holzspan an der Kerze.</p> <p>Führe den brennenden Span in das Trinkglas.</p>

### Was ist passiert?



Beim Auflösen der Brausetablette ist wieder das Brausetablettengas – also Kohlenstoffdioxid – entstanden, welches sich über der Flüssigkeit im Trinkglas ansammelt und die Luft nach oben vertreibt. Der Chemiker sagt dazu, das Gas **verdrängt** die Luft. Führt man nun einen brennenden Span in das Trinkglas, erlischt dieser. Dadurch zeigt man, dass die Luft wirklich verdrängt wurde.

Dass sich Dinge gegenseitig verdrängen, kennst du eigentlich schon. In einer dichten Menschenmenge wird geschupst und gedrängelt, denn wo einer steht, kann kein zweiter Mensch sein. Will man durch die Menge hindurch, muss man um Platz bitten. Oder denke mal an ein randvoll gefülltes Glas Wasser. Wird in das Glas noch ein Teelöffel hineingestellt, läuft das Glas über. Man sagt: der Teelöffel verdrängt die Flüssigkeit. In diesem Versuch haben wir gelernt, dass auch Gase sich gegenseitig verdrängen. Das Kohlenstoffdioxid-Gas verdrängt die Luft.

## Versuch 8

### Welche Kerze erstickt zuerst?

Du brauchst aus dem Kasten:

- eine Brausetablette
- den Messbecher

Weiterhin brauchst du:

- drei **unterschiedlich große** Pyramidenkerzen, die nicht über den Rand des Glases hinausragen
- ein breites Glas
- eine Metallschale von einem Teelicht
- Stabfeuerzeug oder Holzspan

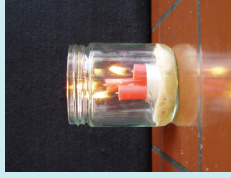


So geht's:



Nimm die Metallschale des Teelichtes und befestige in ihr die drei Pyramidenkerzen Stelle die Kerzen in das breite Glas und fülle dann soviel Wasser ein, dass die Metallschale etwa zur Hälfte unter Wasser ist (etwa 50 ml Wasser). Entzünde nun die Kerzen mit Hilfe eines Stabfeuerzeuges oder eines Holzspans.





Halbiere eine Brausetablette und lasse beide Hälften vorsichtig in das Wasser fallen. In welcher Reihenfolge erlöschen die Kerzen?

### Was ist passiert?



Beim Auflösen der Brausetablette entsteht Kohlenstoffdioxid, welches langsam die Luft aus dem Glas verdrängt. Das Kohlenstoffdioxidgas sammelt sich zunächst unten und erstickt zuerst die kleinste Kerze, dann die mittlere und schließlich auch die große Kerze. Die Luft wird also von unten nach oben verdrängt.

Mit brennenden Kerzen kann also kontrolliert werden, wie hoch sich ein Gefäß mit Kohlenstoffdioxid gefüllt hat.

## Versuch 9 Der Brausetabletten-Feuerlöscher

Du brauchst aus dem Kasten:

- eine kleine Kunststoffflasche (50 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- den Schlauch
- eine Brausetablette
- den Messbecher

Weiterhin brauchst du:

- ein paar Teelichter



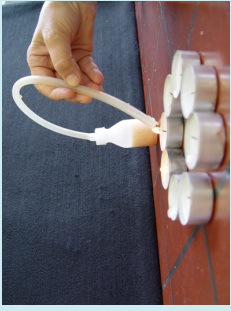
So geht's:



Ziehe das Spritzrohr aus dem Schraubverschluss der Flasche und setze stattdessen den Schlauch auf. Entzünde die Teelichter.



Zerkleinere eine halbe Brausetablette, gib sie in die Kunststoffflasche und füge 25 ml Wasser hinzu. Schraube nun **schnell** den Deckel mit dem Schlauch auf.



Halte das Schlauchende seitlich an die Kerzenflamme. Was kannst du beobachten? Verfahre so auch mit den übrigen Kerzen. Wie viele Kerzen kannst du mit einer Brausetablette löschen?

### Was ist passiert?



Diesen Versuch kannst du sicher schon selbst erklären!  
Kommt die Brausetablette in Kontakt mit Wasser, entsteht Kohlenstoffdioxid, welches die Luft aus der Flasche, dem Schlauch und aus der Umgebung der Kerzenflamme verdrängt. Die Flamme erstickt. Man kann so bis zu 20 Kerzen mit dem Gas aus einer Brausetablette löschen.

### Was haben wir gelernt?

Gase wie Kohlenstoffdioxid-Gas und Luft können sich gegenseitig verdrängen. Den Füllstand eines Gefäßes mit Kohlenstoffdioxid-Gas kann man mit einem brennenden Span oder einer brennenden Kerze ermitteln, weil Kohlenstoffdioxid Flammen erstickt. Daher ist es auch als Löschgas geeignet und wird in so genannten „Kohlendioxid-Feuerlöschern“ eingesetzt.

## Verdrängt das Gas auch Flüssigkeiten?

Im nächsten Abschnitt stellen wir uns die Frage, ob die „Kraft“ des Kohlenstoffdioxid-Gases groß genug ist, um auch Flüssigkeiten zu verdrängen.

### Versuch 10

## Pneumatisches Auffangen von Kohlenstoffdioxid

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- eine Brausetablette

**Weiterhin brauchst du:**

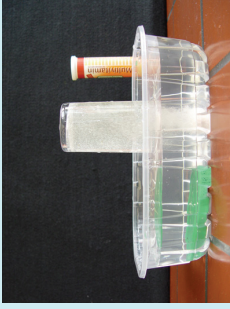
- ein Trinkglas (0,2 l)
- eine Abdeckung für das Glas (z.B. Schraubdeckel)
- eine größere Schüssel, in der das Glas liegen kann



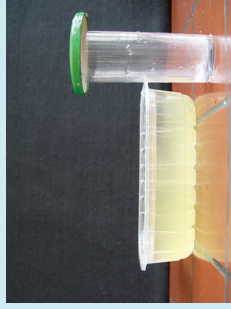
**So geht's:**



Fülle in die Schüssel soviel Wasser, dass das Glas ganz untertaucht, wenn man es auf die Seite legt. Stelle das vollständig mit Wasser gefüllte Glas aufrecht mit der Öffnung nach unten in die Schüssel.

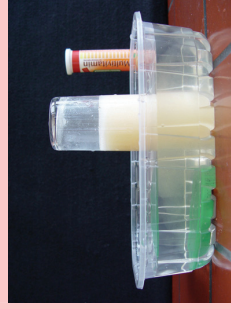


Nun schiebe die Brausetablette unter die Öffnung des Glases. Was kannst du beobachten?



Kannst du im Glas keine Änderung mehr beobachten, schiebe vorsichtig den Deckel auf die Öffnung des Glases, hebe es aus der Schüssel heraus und stelle es richtig herum neben die Schüssel. Du brauchst es für den nächsten Versuch.

Was ist passiert?



Das entstehende Kohlenstoffdioxidgas verdrängt das Wasser aus dem Glas in die Schüssel. Das Gas wird dabei im Trinkglas aufgefangen. Am Ende hat das Gas alles Wasser aus dem Trinkglas verdrängt. Das Glas ist nun vollständig mit Kohlenstoffdioxidgas gefüllt. Diese Form des Gas-Auffangens nennt der Chemiker **pneumatisch**, weil das Wasser durch ein Gas verdrängt wird (pneumatisch: durch Gas[druck] bewegt, bewirkt).

Führe mit dem befüllten Glas den nächsten Versuch durch!

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Versuch 11 Noch einmal „Zauberei“: Das Gas „umgießen“

Du brauchst:

- eine Kerze (Teelicht oder Stumpenkerze)
- ein Trinkglas (0,2 l)
- das mit Brausetablettengas befüllte Trinkglas aus Versuch 10
- Stabfeuerzeug oder Holzspan



So geht's:



Stelle die Kerze in das Trinkglas und entzünde sie mit Hilfe eines Stabfeuerzeuges oder eines Holzspans. Nimm den Deckel von deinen „befüllten“ Glas herunter und „gieße“ das Gas in das Trinkglas mit der brennenden Kerze. Zauberei?

Was ist passiert?

Diesen Versuch kannst du sicher schon selbst erklären. Zur Kontrolle kannst du noch mal bei Versuch 4 nachsehen.

Die nächsten Versuche zeigen interessante Anwendungen dafür, dass das Kohlenstoffdioxid-Gas Flüssigkeiten verdrängt.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas



## Versuch 12

### Der Brausetabletten-Nassfeuerlöcher

Du brauchst aus dem Kasten:

- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- den Messbecher
- zwei Brausetabletten

Weiterhin brauchst du:

- einen alten Topf
- ein Blatt Papier (Zeitung)
- eine Schere



Vorbereitung:



Schraube zunächst den Spritzverschluss auf die Flasche und überprüfe, ob das Rohr möglichst tief in die Flasche hineinragt. Schneide nun etwa 1 cm von der Spitze des Spritzrohres ab.



Fülle 200 ml Wasser in die Kunststoffflasche.

Zerknülle das Blatt Papier und lege es in den Topf.

Jetzt geht's los !

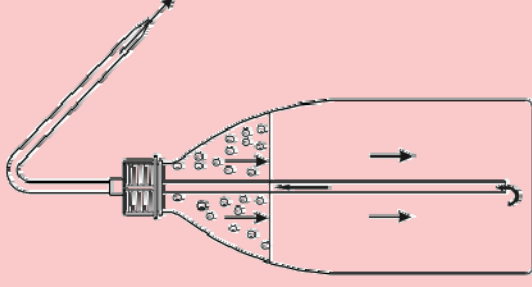
**Führe den Versuch im Freien durch!**



**Vorsicht:** Der Feuerlöcher spritzt sofort die entstehende Brauselösung heraus. Halte den Ausgang des Spritzverschlusses schon beim Aufschrauben des Spritzverschlusses in Richtung Feuer.

Entzünde das Blatt Papier in dem Topf. Gib nun **schnell** zwei halbierte Brausetabletten in die Kunststoffflasche und schraube den Spritzverschluss auf.

Was ist passiert?



Bei diesem Versuch entsteht wieder aus einer Brausetablette und Wasser das Kohlenstoffdioxid-Gas und die Brauselösung. Da das Gas nicht aus der Flasche entweichen kann, drückt es die Brauselösung durch das Spritzrohr nach draußen. Bei diesem Feuerlöcher löscht die herausgedrückte Brauselösung, daher handelt es sich hierbei um einen Nassfeuerlöcher. Das Kohlenstoffdioxid-Gas hat (nur) die Funktion eines Treibgases.



## Versuch 13

### Das Spritzen-Boot

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- die Spritze ohne Stempel
- eine Brausetablette

**Weiterhin brauchst du:**

- einen Korken, der die Spritze verschließt
- eine mit Wasser befüllte Schüssel oder Waschbecken / Badewanne



**So geht's:**

Suche dir einen Korken, der die Spritze gut verschließt. Befülle eine Schüssel oder ein Waschbecken mit Wasser, so dass das Boot (die Spritze) eine genügend große Fahrstrecke vor sich hat.



Halbiere die Brausetablette und gebe sie in die Spritze. Fülle nun die Spritze ganz mit Wasser, setze den Korken fest auf und lege sie so in die Schüssel, dass die kleine Öffnung an der Spitze unter Wasser ist. Was passiert mit dem „Spritzen-Boot“?

Wenn alles Wasser aus der Spritze „verbraucht“ ist, kannst du sie erneut mit Wasser befüllen. Das geht so lange, bis auch die Brausetablette verbraucht ist.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

**Was ist passiert?**



Das entstehende Kohlenstoffdioxid drückt die entstehende Brauselösung aus der Spritze heraus. Der Flüssigkeitsstrahl wirkt als Antrieb für das „Spritzen-Boot“. Es bewegt sich vorwärts, bis der „Spritz“ verbraucht ist. Nun kommen nur noch Gasblasen aus der Öffnung. Durch erneutes Befüllen mit Wasser kann das Boot wieder in Fahrt gebracht werden.

Übrigens kannst du diesen Versuch auch in der Badewanne ausprobieren. Dann kannst du anstelle einer Brausetablette auch einen sprudelnden Badezusatz verwenden. Solche Sprudeltabletten oder -kugeln gibt es in Drogeriemärkten zu kaufen.

**Was haben wir gelernt?**

Gase können auch Flüssigkeiten verdrängen. Dies nutzt man beim pneumatischen Auffangen von Gasen und bei Nassfeuerlöschern aus.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Ein Gas erzeugt Druck

In den bisherigen Versuchen wurde das Kohlenstoffdioxid-Gas in Gefäßen erzeugt, die eine Öffnung besaßen, durch die entweder das Gas oder eine Flüssigkeit entweichen konnte. In dem nächsten Abschnitt wollen wir uns der interessanteren Frage zuwenden, was passiert, wenn das Gefäß rundherum verschlossen ist. Hast du vielleicht eine Vermutung?

### Versuch 14

#### Die Brausetabletten-Kanone

##### **Du brauchst aus dem Kasten:**

- das Tablettenröhrchen mit Deckel
- eine Brausetablette
- den Messbecher

##### **Weiterhin brauchst du:**

- möglichst weitere Deckel von anderen Tablettenröhrchen



##### **So geht's:**



Fülle in das leere Tablettenröhrchen 20 ml Wasser, füge eine Brausetablette hinzu und verschließe das Röhrchen **schnell** mit dem Deckel.



Halte das Röhrchen so, dass der Deckel ungehindert wegfliegen kann. **Nicht auf Menschen richten!** Wie viele Deckel lassen sich mit einer Tablette wegschießen?

##### **Was ist passiert?**

Das entstehende Kohlenstoffdioxidgas kann aus dem Tablettenröhrchen nicht entweichen. So entsteht ein Druck. Je mehr Gas entsteht, desto größer wird der Druck. Irgendwann ist der Druck so groß, dass der schwächste Teil des Röhrchens herausgedrückt wird, und das ist normalerweise der Deckel. Er wird nach einer Weile mit einem Knall von dem Röhrchen geschossen. Setzt man schnell wieder einen Deckel auf, wird auch dieser nach einer Weile weggeschossen.

### Versuch 15

#### Die fliegende Filmdose

##### **Du brauchst aus dem Kasten:**

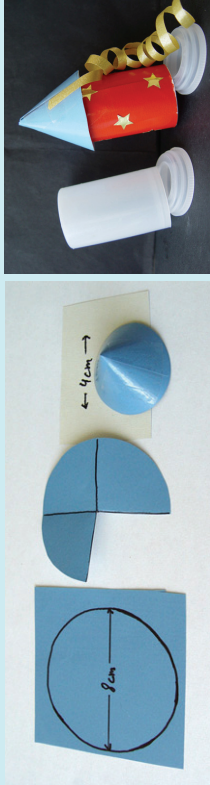
- die Filmdose
- eine Brausetablette
- den Messbecher

##### **Weiterhin brauchst du:**

- ein Trinkglas (0,2 l)
- evtl. etwas buntes Papier
- Klebstoff



### Bastelanleitung:



Zeichne auf das Buntpapier einen Kreis mit etwa 8 cm Durchmesser und schneide ihn aus. Falte den Kreis zweimal in der Mitte, so dass du auf dem Kreis ein Kreuz erhältst. Jetzt schneide ein Viertel des Kreises weg. Nun kannst du den Dreiviertel-Kreis zu einem Trichter, der eine Öffnung von 4 cm hat, formen und verkleben. Das ist deine Raketenspitze. Klebe sie auf den **Boden der Filmdose**. Wenn du Lust hast, kannst du auch noch die Filmdose rundherum bunt bekleben und ein wenig Kräuselband an der Raketenspitze mit Klebestreifen befestigen.

### So geht's:

Dieser Versuch klappt nur, wenn alle Handgriffe sitzen! Am besten, du übst die Schritte zunächst ohne Wasser und Brausetablette, bis du es sicher und schnell kannst!

Die Rakete startet mit hoher Geschwindigkeit und kann dabei auch an die Zimmerdecke stoßen. Das Trinkglas, welches als „Startrampe“ dient, sollte deshalb an einer ungefährlichen Stelle des Zimmers, vor allem **nicht unter Lampen**, aufgestellt werden.



Gib 7 ml Wasser in die Filmdose (ca. 1 cm hoch), füge eine Brausetablette hinzu und verschließe die Filmdose **schnell** mit dem Deckel.



Nun stelle die Filmdose **schnell** mit dem **Deckel nach unten** in das Trinkglas, geh einen Schritt zurück und warte.

### Was ist passiert?



Wie in Versuch 14 kann auch hier das entstehende Kohlenstoffdioxid-Gas nicht entweichen, es entsteht ein Druck. Irgendwann ist der Druck so groß, dass wie bei Versuch 14 der schwächste Teil herausgedrückt wird. Da der Deckel aber nicht nach unten weg kann, fliegt stattdessen die Film Dosen-Rakete mit hoher Geschwindigkeit nach oben. Manchmal spritzt die entstandene Brauselösung auch aus dem Trinkglas noch heraus.

### Was haben wir gelernt?

Erzeugt man Gase in geschlossenen Gefäßen, entsteht ein großer Druck. Irgendwann wird dann der schwächste Teil des Gefäßes mit großer Wucht herausgedrückt. Dies kann in manchen Situationen sehr gefährlich werden.



## Brauchst du Nachschub?

Die im Experimentierkasten mitgelieferten Brausetabletten gehen irgendwann auch zu Ende. Beim Kauf von Nachschub sollte man darauf achten, dass die Tabletten möglichst viel Gas erzeugen. Wie du das herausfindest, zeigt dir der nächste Versuch.

### Versuch 16

## Welche Tablette erzeugt am meisten Kohlenstoffdioxid?

Du brauchst aus dem Kasten:

- den Messbecher
- eine Brausetablette

Weiterhin brauchst du:

- verschiedene Brausetabletten (Multivitamin, Calcium, Vitamin C,...)
- ein leeres Konservenglas (Mindestvolumen 500 ml) mit Schraubdeckel
- eine höhere Schüssel
- einen wasserfesten Stift



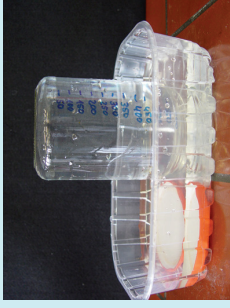
**Vorbereitung:**



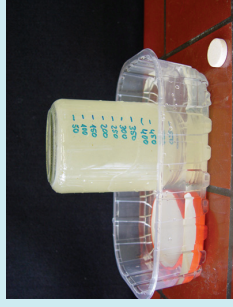
Fülle in das leere Schraubglas 50 ml Wasser, markiere den Flüssigkeitsstand und schreibe „50 ml“ neben den Strich. Fülle weitere 50 ml in das Glas, markiere die Füllhöhe und schreibe „100 ml“ daneben. Verfahre so weiter, bis das Glas randvoll ist. Nun verschließe das Glas mit dem Schraubdeckel.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

**So geht's:**



Fülle in die Schüssel ca. 10 cm hoch Wasser. Stelle das volle Glas mit dem Deckel nach unten in die Schüssel und schraube den Deckel unter Wasser ab. Das Schraubglas sollte vollständig mit Wasser gefüllt sein. Es dürfen keine Luftblasen zu sehen sein!



Schiebe nun eine Brausetablette unter die Öffnung deines selbstgebauten „Messzylinders“. Warte bis sich die Tablette vollständig aufgelöst hat. Wie viel Gas ist entstanden? Notiere dir die Tablettensorte und die Gasmenge!

Wiederhole diesen Versuch auch mit den anderen Brausetabletten. Achte darauf, dass du das Wasser in der Schüssel und in dem Glas immer erneuerst! Welche Sorte liefert am meisten Gas?

**Was ist passiert?**

Tablettensorte (Präparat, Firma, wo gekauft)	Gasmenge
Multivitamin, aus dem Kasten	

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Versuch 17

### Warum sollte das Wasser in Versuch 16 für jede Tablette ausgewechselt werden?

Du brauchst aus dem Kasten:

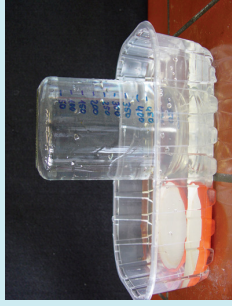
- zwei Brausetabletten

Weiterhin brauchst du:

- deinen selbstgebauten Messzylinder mit Deckel
- eine höhere Schüssel



So geht's:



Fülle in die Schüssel ca. 10 cm hoch frisches Wasser ein. Befülle auch den „Messzylinder“ mit frischem Wasser, verschließe ihn und stelle ihn mit dem Deckel nach unten in die Schüssel. Schraube den Deckel unter Wasser wieder ab.



Schiebe nun eine Brausetablette unter die Öffnung des Zylinders. Notiere dir, wie viel Gas entsteht. Schiebe jetzt noch eine zweite Brausetablette unter die Öffnung. Hat sich auch die zweite Tablette vollständig gelöst, lies das Gesamtvolumen ab. Ist bei der zweiten Tablette genauso viel Gas entstanden?

Was ist passiert?



Um herauszufinden, wie viel Gas bei der zweiten Tablette entstanden ist, musst du die Gasmenge der ersten Tablette von dem Gesamtvolumen abziehen. Vergleiche die beiden Gasmengen!

Gasmenge 1. Tablette	ml
Gesamt-Gasvolumen	ml
(Gesamt-Gasvolumen - Gasmenge 1. Tablette)	
Gasmenge 2. Tablette	ml

Wurde bei der zweiten Tablette mehr Gas aufgefangen?

Warum? Schon bei der Herstellung von Mineralwasser hast du gelernt, dass sich Kohlenstoffdioxid-Gas in Wasser löst. Beim Auflösen der ersten Tablette fangen wir also weniger Gas auf, weil sich ein Teil des Gases gleich wieder in Wasser löst. Erst wenn das Wasser kein Gas mehr löst - der Chemiker sagt, die Lösung ist **gesättigt** - kann Kohlenstoffdioxid-Gas pneumatisch aufgefangen werden. Bei der zweiten Tablette ist die Lösung bereits gesättigt, daher kann man bei der zweiten Tablette eine größere Menge an Gas auffangen.

Übrigens: Auch andere Gase können sich im Wasser lösen. Fische zum Beispiel atmen den in Wasser gelösten Sauerstoff.

Was haben wir gelernt?

Nicht jede Brausetablette erzeugt dieselbe Menge an Gas. Wie viel Gas entsteht, hängt sowohl von der Zusammensetzung der Brausetablette als auch von der verwendeten Flüssigkeit/Lösung ab. Kohlenstoffdioxid löst sich gut in Wasser, bis die Lösung mit Kohlenstoffdioxid gesättigt ist.

## Wie funktioniert eigentlich eine Brausetablette?

Nun hast du schon eine ganze Menge an Versuchen mit Brausetabletten gemacht. Du weißt inzwischen, dass ein Gas entsteht, wenn man eine Tablette mit Wasser in Kontakt bringt. Das Gas nennt man Kohlenstoffdioxid. Du kennst auch schon einige Eigenschaften dieses Gases. Aber hast du dich auch schon einmal gefragt, **warum eine Brausetablette sprudelt?** Welcher Inhaltsstoff ist dafür verantwortlich, dass Kohlenstoffdioxid entsteht?

Schau einmal auf das Tablettenröhrchen. Dort kannst du nachlesen, aus welchen Zutaten oder Inhaltsstoffen die Brausetabletten hergestellt werden. An erster Stelle werden genannt: „Säuerungsmittel Zitronensäure, Natriumhydrogencarbonat, Natriumcarbonat, Stärke, ...“. Die Brausetablette ist also ein Stoffgemisch. Zitronensäure und Natriumhydrogencarbonat scheinen die Hauptkomponenten zu sein, denn sie werden gleich als erstes genannt. Versucht eine von diesen Komponenten das Sprudeln? Probiere es aus!

### Versuch 18

#### Sprudelt Zitronensäure in Kontakt mit Wasser?

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- Zitronensäure
- den Messbecher
- den Löffel

**Weiterhin brauchst du:**

- ein Trinkglas (0,2 l)



**So geht's:**



Gib einen Löffel Zitronensäure in das Glas und gieße 100 ml Wasser hinzu. Entsteht ein Gas? Rühre mit dem Löffel um, bis keine Kristalle mehr zu sehen sind. Hebe das Glas mit der aufgelösten Zitronensäure für Versuch 20 auf.

**Was ist passiert?**




Beim Auflösen der Zitronensäure entsteht kein Gas. Selbst beim Umrühren ist kein so starkes Sprudeln zu sehen wie bei den Brausetabletten.

Die Zitronensäure ist offensichtlich nicht für das Sprudeln in Brausetabletten verantwortlich. Der nächste Inhaltsstoff ist Natriumhydrogencarbonat. Dieser komplizierte Name wird häufig auch mit „Natron“ abgekürzt.



## Versuch 19 Sprudelt Natriumhydrogencarbonat in Kontakt mit Wasser?

<p><b>Du brauchst aus dem Kasten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Natron</li> <li>- den Messbecher</li> <li>- den Löffel</li> </ul> <p><b>Weiterhin brauchst du:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein Trinkglas (0,2 l)</li> </ul>	
<p><b>So geht's:</b></p> <p>Gib einen Löffel Natron in das Glas und gieße 100 ml Wasser hinzu. Entsteht ein Gas? Rühre mit dem Löffel um, bis sich alles aufgelöst hat.</p> <p>Hebe die Natronlösung für Versuch 20 auf.</p>	
<p><b>Was ist passiert?</b></p> <p>Auch beim Auflösen von Natron entsteht kein Gas. Selbst beim Umrühren ist kein so starkes Sprudeln zu sehen wie bei den Brausetabletten.</p>	<p>Der Bestandteil Natron ist auch nicht für das Sprudeln verantwortlich. Vielleicht sind beide Inhaltsstoffe (Zitronensäure und Natron) zusammen notwendig? Sieh dir an, was passiert, wenn beide Stoffe zusammen kommen!</p>

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Versuch 20 Sprudelwasser

<p><b>Du brauchst aus dem Kasten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die beiden Trinkgläser mit den Lösungen aus Versuch 18 und 19</li> <li>- einen Teller</li> </ul>	
<p><b>So geht's:</b></p>  <p>Stelle das Glas mit der Natronlösung auf den Teller. Gieße nun mit einem Schwung die Zitronensäurelösung in die Natronlösung.</p>	
<p><b>Was ist passiert?</b></p>  <p>Beim Zusammengießen der beiden Lösungen, beginnt es heftig an zu sprudeln. Das Glas schäumt sogar über. Wenn sich das Gemisch beruhigt hat, kann man viele kleine Gasblasen sehen und hören. Erst wenn zwei Inhaltsstoffe aus den Brausetabletten mit Wasser zusammen kommen, findet eine Veränderung statt. Dabei entsteht ein neuer Stoff, das Kohlenstoffdioxid-Gas. Tritt eine Veränderung ein, bei der ein neuer Stoff entsteht, so nennt der Chemiker das <b>Reaktion</b>. Kohlenstoffdioxid entsteht also erst, wenn es zu einer Reaktion von einer Säure mit Natron und Wasser kommt.</p>	

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Versuch 21 Sprudelpulver

Du brauchst aus dem Kasten:

- Zitronensäure
- Natron
- den Messbecher
- den Löffel

Weiterhin brauchst du:

- ein Trinkglas (0,2 l)
- einen Teller

So geht's:



Gib einen Löffel Zitronensäure und einen Löffel Natron in das Glas. Vermische die beiden Substanzen durch Umrühren. Stelle das Glas auf den Teller und gib zügig 100 ml Wasser hinzu.

Was ist passiert?



Wenn feste Zitronensäure und festes Natron gemischt werden, passiert zunächst nichts. Es ist wie bei einer trockenen Brausetablette. Erst bei Zugabe von Wasser **reagieren** die Stoffe miteinander unter Bildung einer sprudelnden Lösung.

## Versuch 22 Ein weiterer Nassfeuerlöscher

Du brauchst aus dem Kasten:

- Zitronensäure
- den Messbecher
- eine kleine Kunststoffflasche (100 ml) mit passenden Deckel
- den Trichter
- Beschriftungsaufkleber
- den Löffel
- die Spritze
- einen kleinen Becher
- eine große Kunststoffflasche (250 ml) mit dem gekürzten Spritzverschluss (aus Versuch 10)
- Natron

Weiterhin brauchst du:

- einen spitzen Gegenstand (z.B. Dosenpieker)
- einen alten Topf
- ein Blatt Papier





**Vorbereitung:**

Gib 20 g Zitronensäure (4 Löffel) in die kleine Kunststoffflasche und füge 100 ml Wasser hinzu. Verschließe die Flasche und schüttle kräftig, bis sich alles gelöst hat. Beschrifte die Flasche mit „Zitronensäure“ und mit dem Gefahrenstoffsymbol „Xi, reizend“. Gib nun etwas von der Zitronensäurelösung in den kleinen Becher und ziehe mit der Spritze 10 ml Lösung auf.



Stich mit Hilfe eines spitzen Gegenstandes ein Loch, passend für die Spritze, in das obere Drittel der großen Kunststoffflasche. Gib 20 g Natron (4 Löffel) und 200 ml Wasser in den Messbecher. Wenn sich das Natron gelöst hat, fülle die Natronlösung in die große Kunststoffflasche. Schraube den Spritzverschluss auf und überprüfe, ob das Rohr möglichst tief in die Flasche hineinragt.

**Jetzt geht's los !**

**Führe den Versuch im Freien, in Anwesenheit eines Erwachsenen durch!**



Setze die befüllte Spritze in das passende Loch in der großen Kunststoffflasche ein. Zerknülle das Blatt Papier und entzünde es im Topf.

**Ziele** mit dem Ausgang des Spritzverschlusses in Richtung Feuer und drücke dann die Zitronensäurelösung **zügig** in die Flasche hinein.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

**Was ist passiert?**

Dieser Versuch nutzt die Erkenntnisse aus Versuch 12 und 20. Aus Versuch 12 kennst du schon die Funktionsweise des Nassfeuerlöschers. Bei diesem Versuch ist es jedoch wie bei einem richtigen Feuerlöscher. Man muss kräftig auf einen Knopf drücken oder schlagen, dann kommt Säurelösung mit der Natronlösung zusammen, wobei Kohlenstoffdioxid gebildet wird. Dadurch entsteht in der Flasche ein Druck und dieser drückt das entstehende Sprudelwasser durch das Spritzrohr nach außen.

**Versuch 23****Ein Vulkan bricht aus****Du brauchst aus dem Kasten:**

- Zitronensäure
- Natron
- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- den Trichter
- den Messbecher
- den Löffel
- die Bastel-Vorlage

**Weiterhin brauchst du:**

- rote Tuschmalfarbe
- etwas Spülmittel
- einen Teller
- Schere, Klebstoff, Stifte



Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

**Vorbereitung:**

Für einen richtigen Vulkan braucht man auch einen Vulkanberg. Bemale die Vorlage aus deinem Kasten, schneide sie aus und verklebe den Halbkreis an der angezeichneten Stelle.

**So geht's:**

Setze den Trichter auf die Kunststoffflasche und befülle sie mit 2 leicht gehäuften Löffel Zitronensäure und 2 glatt gestrichenen Löffel Natron ein. Stelle die Flasche auf einen Teller und stülpe den Vulkanberg darüber.



Gib 50 ml Wasser in den Messbecher, füge einige Krümel Tuschmalfarbe sowie ein paar Tropfen Spülmittel hinzu und rühre gut um. Gieße nun das rot gefärbte Wasser schnell in das Innere des Vulkans!

**Was ist passiert?**

Auch hier entsteht Kohlenstoffdioxid-Gas. Durch Zugabe eines Spülmittels wird die Lösung aufgeschäumt. Das entweichende Kohlenstoffdioxid-Gas wird von den Schaumblasen eingeschlossen. Die Folge ist der zu beobachtende Ausbruch eines Schaum-Vulkans.

**Was haben wir gelernt?**

Es ist nicht ein einzelner Stoff, der eine Brausetablette zum Sprudeln bringt. Kohlenstoffdioxid-Gas entsteht aus den beiden Inhaltsstoffen Zitronensäure und Natriumhydrogencarbonat (Natron) bei Zugabe von Wasser. Diesen Vorgang, bei dem ein neuer Stoff entsteht, nennt man chemische Reaktion. Die Reaktion von Natron mit einer Säure und Wasser nutzt man nicht nur bei den Brausetabletten, sondern auch bei Feuerlöschern und „Schaumvulkanen“ aus.

## Wie erkennt der Chemiker Kohlenstoffdioxid?

Bisher haben wir das Kohlenstoffdioxid-Gas immer über die erstickende Wirkung identifiziert. Es gibt aber auch noch eine andere Möglichkeit. Für diese benötigen wir zunächst etwas Zementwasser, welches im nächsten Versuch hergestellt werden soll. Die dann folgenden Versuche zeigen dir, wie der „chemische Nachweis“ funktioniert.

### Versuch 24 Herstellen von Zementwasser

#### Du brauchst aus dem Kasten:

- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- eine kleine Kunststoffflasche (100 ml) mit passenden Deckel
- Beschriftungsaufkleber
- den Trichter
- ein Filterpapier
- den Messbecher
- Schnellzement
- den Löffel

#### Weiterhin brauchst du:

- destilliertes Wasser

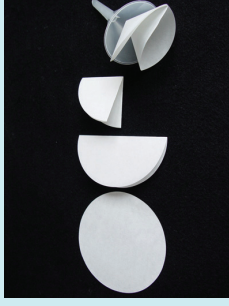


#### So geht's:

**Vorsicht! Zementpulver nicht in Kontakt mit dem Mund oder den Augen bringen! Unbedingt Schutzbrille tragen! Zementstaub nicht einatmen!**



Gib zwei gehäufte Löffel Schnellzement und ca. 100 ml destilliertes Wasser in die große Kunststoffflasche, schraube sie zu und schüttle sie etwa eine Minute lang kräftig. Danach stelle sie weg und warte einige Minuten bis sich das Zementpulver am Boden abgesetzt hat.



Bereite in der Zwischenzeit den Filter vor, indem du ihn zweimal in der Mitte faltest. Jetzt kannst du aus dem gefalteten Filter eine Tüte öffnen und ihn so in den Trichter legen. Feuchte den Filter mit ganz wenig Wasser an, damit er fest an der Trichterwand sitzt.



Setze den so vorbereiteten Trichter auf die kleine Kunststoffflasche und filtere die abgesetzte Flüssigkeit aus der großen Kunststoffflasche. Beschrifte die kleine Flasche mit „Zementwasser“ und dem Gefahrensymbol „Xi, reizend“.

**Tipp:** Sollte die gefilterte Flüssigkeit noch ein wenig weiß-trüb sein, musst du sie ein zweites Mal filtern.



### Entsorgung der Zementreste: **Nicht in den Ausguss!**

Befülle die große Kunststoffflasche mit den Zementresten nochmals mit wenig Wasser, schraube sie zu und schüttle kräftig, bis kein Zement mehr an den Wänden klebt. Gieße diese Aufschlämmung durch den bereits benutzten Filter in ein Glas. Wiederhole das so oft, bis kein Zement mehr in der Flasche ist. Die Flüssigkeit im Glas wird sofort in den Ausguss gegeben, der Filter mit dem Zementrest kommt in den Hausmüll.

### Was ist passiert?

Durch das Schütteln der Zementaufschlämmung lösen sich Bestandteile des Zements im Wasser. Nach dem Filtern entsteht eine klare Flüssigkeit, die wir **Zementwasser** nennen. Der Chemiker benutzt genauer gesagt **Kalkwasser**. Mit Kalkwasser, aber auch mit Zementwasser kann man das Gas Kohlendioxid identifizieren, der Chemiker nennt das einen **Nachweis**. Jetzt kannst du untersuchen, wo dieses Gas überall enthalten ist, wo es vorkommt und wo es entsteht.

## Versuch 25 Kohlendioxid-Nachweis mit Zementwasser

### Du brauchst aus dem Kasten:

- Zementwasser
- eine kleine Kunststoffflasche (50 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- einen kleinen Becher
- eine Brausetablette
- den Messbecher



Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

### So geht's:



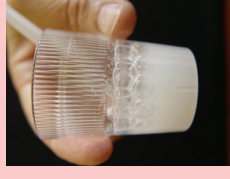
Fülle 1 cm hoch Zementwasser in den kleinen Becher. Ziehe das Spritzrohr aus dem Verschluss soweit heraus, dass es gerade noch durch den Deckel ragt. Gib nun eine halbe zerkleinerte Brausetablette in die kleine Flasche.



Gieße 25 ml Wasser zu der Brausetablette und schraube schnell den Spritzverschluss wieder auf. Halte die Spitze des Spritzverschlusses in **das Zementwasser**, so dass du die Gasblasen sehen kannst und warte.

Was passiert mit dem Zementwasser?

### Was ist passiert?



Beim Einleiten von Kohlendioxid trübt sich Zementwasser intensiv weiß. Diese Trübung ist auf eine Reaktion von Kohlendioxid mit dem Zementwasser zurückzuführen. Kohlendioxid verbindet sich mit den gelösten Stoffen im Zementwasser und dabei entsteht ein weißer, schwerlöslicher Feststoff, der sich mit der Zeit absetzt. Der Chemiker sagt, es entsteht ein **Niederschlag**. Dieser Versuch ist ein richtiger chemischer Nachweis für Kohlendioxid.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

## Versuch 26 Nachweis von Kohlenstoffdioxid beim Ausschütteln von Mineralwasser

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- eine große Kunststoffflasche (250 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- den Schlauch
- einen kleinen Becher
- Zementwasser

**Weiterhin brauchst du:**

- kohlensäurehaltiges Mineralwasser



**So geht's:**

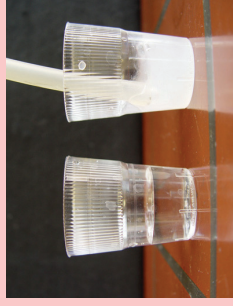


Ziehe die Spritzvorrichtung aus dem Deckel und setze stattdessen den Schlauch auf. Fülle die Kunststoffflasche etwa zur Hälfte mit Mineralwasser und schraube dann den Deckel mit dem Schlauch auf.



Fülle 1 cm hoch Zementwasser in den kleinen Becher, halte den Schlauch in **das Zementwasser** und schüttle die Kunststoffflasche.

**Was ist passiert?**



Beim Schütteln des Mineralwassers wird verstärkt das gelöste Kohlenstoffdioxidgas freigesetzt. Dieses wird hier durch die Trübung von Zementwasser nachgewiesen.

## Versuch 27 Auch Kohlensäure trübt Zementwasser

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- zwei kleine Becher
- Zementwasser
- den Löffel

**Weiterhin brauchst du:**

- kohlensäurehaltiges Mineralwasser, welches bereits „schal“ schmeckt
- Leitungswasser



**So geht's:**



Fülle 1 cm hoch Zementwasser in die kleinen Becher. Gib in den ersten Becher einen Löffel **Leitungswasser** und in den anderen einen Löffel **schales Mineralwasser**.

**Was ist passiert?**

Schales Mineralwasser enthält kaum noch gelöstes Kohlenstoffdioxid, jedoch immer noch Kohlensäure.

Bei Zugabe von Leitungswasser bleibt das Zementwasser klar.

Schales Mineralwasser, bei welchem man das Sprudeln nicht mehr beobachten kann, trübt dagegen Zementwasser intensiv weiß. Auch Kohlensäure ist mit Zementwasser nachweisbar.

**Was ist passiert?**

Nach einem Tag haben sich auf der Oberfläche des Zementwassers kleine weiße Kristalle gebildet. Sie sind der Nachweis dafür, dass Kohlenstoffdioxid auch in der Luft enthalten ist. Luft ist, wie du vielleicht schon weißt, ein Stoffgemisch. Sie enthält neben Stickstoff und Sauerstoff auch einen kleinen Anteil an Kohlenstoffdioxid. Die Menge ist jedoch so gering, dass der Nachweis sehr lange dauert.

**Versuch 28****Nachweis von Kohlenstoffdioxid in der Luft****Du brauchst aus dem Kasten:**

- Zementwasser
- die Petrischale

**So geht's:**

Stelle die Petrischale an einen ruhigen Platz, an dem sie einen Tag lang stehen gelassen werden kann. Nun befülle sie etwa zur Hälfte mit Zementwasser und warte einen Tag.

**Was haben wir gelernt?**

Zum Identifizieren von Kohlenstoffdioxid kann man Zementwasser einsetzen. Kohlenstoffdioxid verbindet sich dabei mit den gelösten Stoffen aus dem Zementwasser und es entsteht ein weißer Niederschlag. Mit diesem chemischen Nachweis kann man sogar den kleinen Anteil an Kohlenstoffdioxid in der Luft nachweisen.



## Vergleich von Luft und „Ausatemluft“

Jeder Mensch weiß, dass wir Luft zum Atmen brauchen. Warum und wozu wir die Luft brauchen, ist dagegen weniger bekannt. In diesem Abschnitt wollen wir untersuchen, wie sich die Luft beim Atmen verändert.

### Versuch 29

#### Vergleich von Luft und „Ausatemluft“ bezüglich des Kohlenstoffdioxid - Anteils

##### Du brauchst aus dem Kasten:

- einen Luftballon
- den kleinen Spritzverschluss
- Zementwasser
- zwei kleine Becher

##### Weiterhin brauchst du:

- eine Luftpumpe oder Ballonpumpe



##### So geht's:



Fülle 1 cm hoch Zementwasser in beide kleinen Becher. Entferne das Rohr aus dem Spritzverschluss ziehe den Luftballon über den Verschluss. Puste den Luftballon auf, halte ihn mit den Fingern zu und schiebe das Spritzrohr wieder durch das Loch.



Lasse nun deine ausgeatmete Luft aus dem Ballon **langsam** durch das Zementwasser blubbern. Zum Vergleich pumpe den Luftballon mit einer Luftpumpe oder einer Ballonpumpe auf. Der Ballon ist jetzt mit normaler Luft gefüllt. Lasse auch diese **langsam** durch das Zementwasser blubbern.

##### Was ist passiert?



Bei der ausgeatmeten Luft trübt sich das Zementwasser nach kurzer Zeit intensiv weiß. Bei der normalen Luft bleibt das Zementwasser länger klar. An diesem Unterschied erkennt man, dass die ausgeatmete Luft mehr Kohlenstoffdioxid enthält. Warum atmen wir mehr Kohlenstoffdioxid aus als wir einatmen?

Unser Körper braucht ständig Energie zur Aufrechterhaltung der Lebensvorgänge. Mit der Nahrung nimmt er energiereiche Stoffe auf. Mit Hilfe der eingeatmeten Luft wird die in der Nahrung gespeicherte Energie freigesetzt und für die Lebensvorgänge im Körper verwertet. Wie du sicher schon weißt, ist für die Atmung der Sauerstoff in der Luft ganz wichtig.

Chemisch handelt es sich bei der Atmung um eine langsame **Verbrennung**, bei der die Nährstoffe mit Hilfe von Sauerstoff zu Kohlenstoffdioxid und Wasserdampf bei gleichzeitiger **Abgabe von Energie** umgewandelt werden. In der ausgeatmeten Luft lassen sich daher mehr Kohlenstoffdioxid und auch mehr Wasserdampf nachweisen. Das mit dem Wasserdampf kann man besonders im Winter beobachten, wenn man beim Ausatmen in kalter Luft Dampfwolken erzeugt oder durch Anhauchen eine kalte Glasscheibe beschlagen lässt.

Dass sich Luft und „Ausatemluft“ auch bezüglich des Sauerstoff-Anteils unterscheiden, kann zusätzlich untersucht werden. Wir wissen, dass für die Verbrennung von Stoffen, wie z.B. Kerzen der Sauerstoff aus der Luft notwendig ist. Im nächsten Versuch vergleichen wir die Brenndauer von Kerzen in der gleichen Menge Luft und „Ausatemluft“.

### Versuch 30

#### Unterschiedliche Brenndauer von Kerzen

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- den Luftballon

**Weiterhin brauchst du:**

- zwei gleiche Trinkgläser
- zwei Teelichter



**So geht's:**



Entzünde beide Teelichter. Puste den Luftballon auf und lasse diese Ausatemluft **langsam** in ein Glas strömen.



Nun stülpe du möglichst **gleichzeitig** beide Trinkgläser über die brennenden Teelichter.

#### **Was ist passiert?**

Das Teelicht in der Ausatemluft geht zuerst aus. Nach kurzer Zeit erlischt auch das zweite Teelicht. Für die Verbrennung einer Kerze ist Sauerstoff notwendig. Die Kerze erlischt, sobald nicht mehr genügend Sauerstoff vorhanden ist. Wie wir aus Versuch 29 wissen, ändert sich die Luftzusammensetzung bei der Atmung. Sie enthält mehr Kohlenstoffdioxid und mehr Wasserdampf als normale Luft. Die unterschiedliche Brenndauer der beiden Kerzen zeigt nun zusätzlich, dass Ausatemluft weniger Sauerstoff enthält als normale Luft. Bei der Ausatemluft wurde ein Teil des Sauerstoffs schon beim Atmen verbraucht. Die Kerze geht also schneller aus, weil nicht mehr genügend Sauerstoff vorhanden ist. Aber auch die Kerze unter dem zweiten Glas mit der normalen Luft geht nach einiger Zeit aus. Auch sie hat den Sauerstoff verbraucht.

Das Verbrennen einer Kerze hat einige Ähnlichkeiten zum Vorgang des Atmens. Wie du bestimmt schon weißt, besteht eine Kerze aus Kerzenwachs, das beim Verbrennen immer weniger wird, d.h. die Kerze wird kleiner. Wir wissen auch, dass beim Verbrennen einer Kerze Sauerstoff verbraucht wird – wie bei der Atmung. **Was entsteht bei einer Kerze aus dem Kerzenwachs und dem Sauerstoff?** Wenn du einmal genau hinsiehst, erkennt man über der Kerzenflamme keine Verbrennungsprodukte. Aber die sieht man beim Atmen ja auch nicht. Wir können also vermuten, dass sich farblose Gase bilden. Wenn dich interessiert, welche Produkte beim Verbrennen einer Kerze entstehen, kannst du den folgenden Versuch durchführen.



## Versuch 31 Verbrennungsprodukte der Kerze

Du brauchst aus dem Kasten:

- Zementwasser
- die Reagenzglaslammer
- zwei Reagenzgläser
- den Reagenzglasständer

Weiterhin brauchst du:

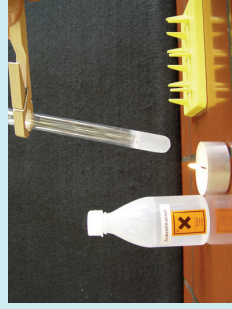
- ein Teelicht



So geht's:

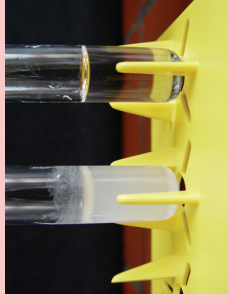


Entzünde die Kerze. Halte ein Reagenzglas für 20 bis 30 Sekunden mit der Öffnung nach unten über die Kerzenflamme. Nutze dazu die Reagenzglaslammer! Sieh dir die Reagenzglaswand genau an!



Gieße vorsichtig wenig Zementwasser in das Reagenzglas und schüttle ein wenig hoch und runter. Zum Vergleich gieße auch ein wenig Zementwasser in das zweite Reagenzglas und schüttle!

Was ist passiert?



Das Reagenzglas über der Kerzenflamme fängt die farblosen Verbrennungsprodukte auf. Zunächst sind kleine Flüssigkeitströpfchen auf der Innenseite des Reagenzglas zu sehen. Dabei handelt es sich um Wasser. Beim Verbrennen

einer Kerze entsteht farbloser Wasserdampf, der an der kühlen Reagenzglaswand **kondensiert** und kleine Tröpfchen bildet. Das entstehende Kohlenstoffdioxid kann man ebenfalls nicht sehen. Es wird aber durch die Trübung des Zementwassers nachgewiesen. Durch dieses Experiment konnten also zwei farblose Gase (Wasserdampf und Kohlenstoffdioxid) erkannt werden. Aus Versuch 30 wissen wir, dass Kerzen zum Brennen Luftsauerstoff brauchen. Aus Kerzenwachs und Sauerstoff entstehen also Wasserdampf und Kohlenstoffdioxid.

Was haben wir gelernt?

Beim Atmen wird aus der Nahrung und dem Sauerstoff Energie frei, die dann für die Lebensvorgänge im Körper zur Verfügung steht. Als Endprodukte dieser „langsamen Verbrennung“ entstehen Kohlenstoffdioxid und Wasserdampf. Ausatemluft enthält daher mehr Kohlenstoffdioxid und Wasserdampf, jedoch weniger Sauerstoff als normale Luft.

Beim Verbrennen einer Kerze entstehen aus Kerzenwachs und Sauerstoff die Endprodukte Kohlenstoffdioxid und Wasserdampf unter Abgabe von Licht und Wärme.

### Willst du mehr über Luft wissen?

Als Luft bezeichnet man das Gasgemisch, welches die Erde umgibt (wird auch Atmosphäre genannt). Luft ist ein Gemisch aus vielen verschiedenen Gasen. Sie enthält etwa 78 % Stickstoff, 21 % Sauerstoff und einen kleinen Teil weitere Gase, wie z.B. Kohlenstoffdioxid (0,03 %). Luft ermöglicht das Leben auf der Erde. Menschen, Tiere und Pflanzen verändern durch ihre natürlichen Lebensvorgänge die Luftzusammensetzung, wie du in den Versuchen 29 und 30 gesehen hast. Der Mensch verändert die Luft zusätzlich noch durch Verbrennungsvorgänge im Haushalt sowie in der Industrie und durch den Verkehr. Nicht alle Veränderungen sind für unsere Umwelt, für die Erde und für unser gesundes Leben gut. Der Mensch trägt damit auch zur Luftverschmutzung bei. Rauch, Ruß, Staub und Abgase entweichen tagtäglich in unsere Atmosphäre. Die Folgen sind erst Jahre später ersichtlich. Im letzten Jahrhundert ist auch der Kohlenstoffdioxid-Gehalt der Atmosphäre drastisch gestiegen, da Kohlenstoffdioxid bei praktisch allen Verbrennungsprozessen entsteht (z.B. beim Lagerfeuer, im Automotor, bei der Müllverbrennung). Das hat einen (negativen) Einfluss auf den Wärmehaushalt der Erde - sie wird wärmer. Dieses Phänomen ist auch unter den Namen **Treibhauseffekt** oder **globale Erwärmung** bekannt. Einige Forscher sagen weit reichende Klima- und Umweltveränderungen voraus, wenn der Kohlenstoffdioxid-Gehalt weiter steigt. Forscher und Politiker arbeiten deshalb daran, den Kohlenstoffdioxid-Ausstoß zu verringern, ohne dass die Menschen ihren Lebensstandard verlieren.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

### Kohlenstoffdioxid aus Backpulver

Hast du dir schon einmal überlegt, warum man zum Backen Backpulver braucht? Frag doch einmal deine Eltern! Was bewirkt das Backpulver in einem Kuchen? Sicherlich werden sie antworten: „Ohne Backpulver geht der Kuchen nicht auf und er wird ganz hart.“ Das probieren wir zunächst aus. Danach untersuchen wir, wie Backpulver wirkt und backen schließlich auch einen richtigen Kuchen mit sonderbaren Zutaten.

#### Versuch 32

### Backen mit und ohne Backpulver

<p><b>Du brauchst aus dem Kasten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Backpulver</li> <li>- den Löffel</li> <li>- den Messbecher</li> </ul> <p><b>Weiterhin brauchst du:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehl</li> <li>- 2 Muffin-Papierformen</li> </ul>	<p><b>So geht's:</b></p> <p>Vermenge 60 g Mehl mit 60 ml Wasser, so dass ein knetbarer Teig entsteht. Gib die Hälfte des Teigs in eine Muffin-Form. Füge zu der anderen Hälfte des Teigs drei Löffel Backpulver hinzu und knete nochmals gut durch. Gib auch diese Hälfte in eine Muffin-Form und backe beide bei 180°C im vorgeheizten Backofen.</p>
---	---

#### Du brauchst aus dem Kasten:

- Backpulver
- den Löffel
- den Messbecher

#### Weiterhin brauchst du:

- Mehl
- 2 Muffin-Papierformen



#### So geht's:

Vermenge 60 g Mehl mit 60 ml Wasser, so dass ein knetbarer Teig entsteht. Gib die Hälfte des Teigs in eine Muffin-Form. Füge zu der anderen Hälfte des Teigs drei Löffel Backpulver hinzu und knete nochmals gut durch. Gib auch diese Hälfte in eine Muffin-Form und backe beide bei 180°C im vorgeheizten Backofen.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

**Was ist passiert?**

Der Teig ohne Backpulver ist in seiner ursprünglichen Form geblieben. Der Teig mit Backpulver hat sich aufgebläht, man sagt, er ist **aufgegangen**. Häufig sind auf der Unterseite viele kleine Blasen zu sehen. Dass ein Kuchen aufgeht, liegt also am Backpulver. Was es bedeutet, wenn viele kleine Blasen zu sehen sind, wissen wir schon von den Brausetabletten: es muss ein Gas entstanden sein.

Sieh dir einmal die Inhaltsstoffe auf der Backpulvertüte an. Kommt dir da etwas bekannt vor? Häufig liest man auf den Tüten: „Säuerungsmittel, Backtriebmittel Natriumhydrogencarbonat und Stärke“. Eine Säure mit Natron? Das kennst du doch schon von den Brausetabletten! Dann müsste Backpulver in Kontakt mit Wasser sprudeln. Das probieren wir aus!

**Versuch 33****Sprudelt Backpulver in Kontakt mit Wasser?**

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- den Messbecher
- Backpulver
- den Löffel

**Weiterhin brauchst du:**

- ein Trinkglas (0,2 l)

**So geht's:**

Gib einen glatt gestrichenen Löffel Backpulver in das Trinkglas und gieße 15 ml Wasser hinzu. Was kannst du beobachten?

**Was ist passiert?**

Das Backpulver schäumt auf, man kann Bläschen erkennen, die aber schnell wieder in sich zusammenfallen. An der Bläschenbildung erkennt man, dass bei Zugabe von Wasser zu Backpulver ein Gas entsteht. Was ist das für ein Gas?

**Versuch 34****Wirkt Backpulvergas erstickend?**

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- den Messbecher
- Backpulver
- einen Holzspan

**Weiterhin brauchst du:**

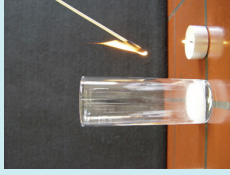
- ein Trinkglas (0,2 l)





**So geht's:**

Gib etwas Backpulver in das Trinkglas und gieße 20-25 ml Wasser hinzu.



Entzünde den Span und führe ihn in das Trinkglas. Was passiert mit dem Span?

**Was ist passiert?**

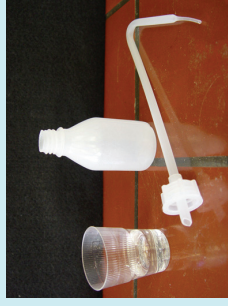
Auch das Backpulvergas erstickt Flammen! Es könnte sich dabei also um Kohlenstoffdioxid handeln. Um ganz sicher zu sein, müssen wir noch den Nachweis mit dem Zementwasser durchführen.

## Versuch 35

### Trübt Backpulvergas Zementwasser?

**Du brauchst aus dem Kasten:**

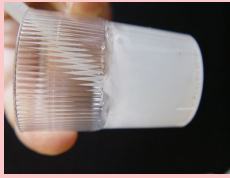
- Zementwasser
- einen kleinen Becher
- eine kleine Kunststoffflasche (50 ml)
- den passenden Spritzverschluss
- den Messbecher
- Backpulver

**So geht's:**

Fülle 1 cm hoch Zementwasser in den kleinen Becher. Schraube den Spritzverschluss auf die Kunststoffflasche und ziehe das Spritzrohr soweit heraus, dass es gerade noch durch den Deckel ragt. Schraube den Verschluss wieder ab.



Gib nun ein wenig Backpulver in die Flasche, gieße 20 ml Wasser dazu und schraube schnell den Spritzverschluss wieder auf. Halte die Spitze des Spritzverschlusses in **das Zementwasser**, so dass du die Gasblasen sehen kannst und warte. Was passiert mit dem Zementwasser?

**Was ist passiert?**

Das Backpulvergas trübt das Zementwasser intensiv weiß. Die Vermutung, dass es sich bei dem Gas um Kohlenstoffdioxid handelt, hat sich damit bestätigt.

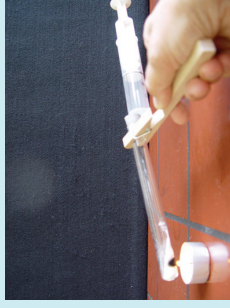
Ein Teil des Geheimnisses von Backpulver haben wir nun schon gelüftet: Bei Zugabe von Wasser entsteht Kohlenstoffdioxid-Gas, das für das Aufgehen des Kuchenteiges verantwortlich ist. So richtig gut geht der Kuchen aber erst beim Backen in einem heißen Backofen auf. Welchen Einfluss Wärme auf das Backpulver hat, klären wir im nächsten Versuch.

**Versuch 36****Ein Kuchen geht doch erst beim Backen auf!****Du brauchst aus dem Kasten:**

- Backpulver
- den Reagenzglasständer
- ein Reagenzglas
- die Reagenzglasklammer
- den Stopfen mit Loch
- die Spritze
- zwei kleine Becher
- Zementwasser

**Weiterhin brauchst du:**

- ein Teelicht

**So geht's:**

Befülle das Reagenzglas etwa 2 cm hoch mit Backpulver, setze den Stopfen auf und befestige die Spritze in dem Stopfen. Entzünde das Teelicht und erhitze das Backpulver.

Hat sich nach einiger Zeit noch nichts getan, ziehe mit leichtem Druck an dem Stempel der Spritze. Ist die Spritze mit 15-20 ml Gas gefüllt, nimm die Spritze und den Stopfen vom Reagenzglas.



Befülle einen kleinen Becher 1 cm hoch mit Zementwasser und lasse das Gas aus der Spritze durchblubbern.

**Was ist passiert?**

Beim trockenen Erhitzen von Backpulver entsteht ein Gas, das sich in der Spritze auffangen lässt.



Das Gas trübt Zementwasser weiß. Es handelt sich bei dem Gas also um Kohlenstoffdioxid. Welcher der Inhaltsstoffe im Backpulver setzt beim Erhitzen Kohlenstoffdioxid frei?

### Versuch 37 Erhitzen von Natron

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- Natron
- den Reagenzglasständer
- ein Reagenzglas
- die Reagenzglasklammer
- den Stopfen mit Loch
- die Spritze
- einen kleinen Becher
- Zementwasser

**Weiterhin brauchst du:**

- ein Teelicht



**So geht's:**



Befülle das Reagenzglas etwa 2 cm hoch mit Natron, setze den Stopfen auf und befestige die Spritze in dem Stopfen. Entzünde das Teelicht und erhitze das Natron.

Hat sich nach einiger Zeit noch nichts getan, ziehe mit leichtem Druck an dem Stempel der Spritze. Ist die Spritze mit 15-20 ml Gas gefüllt, nimm die Spritze und den Stopfen vom Reagenzglas.



Befülle einen kleinen Becher 1 cm hoch mit Zementwasser und lasse das Gas aus der Spritze durchblubbern.

**Was ist passiert?**



Beim trockenen Erhitzen von Natron entsteht ein Gas, das sich in der Spritze auffangen lässt.



Dieses Gas trübt Zementwasser intensiv weiß. Dies ist der Nachweis für Kohlenstoffdioxid. Beim Erhitzen von Natron entsteht also Kohlenstoffdioxid-Gas



## Versuch 38 Der Brausepulver-Kuchen

### Du brauchst:

- 150 g Butter
- 120 g Zucker
- 1 Pk. Vanillezucker
- 3 Eier
- 200 g Mehl
- 2 Pk. Brausepulver Orange
- ca. 50 ml Milch
- bunte Streusel
- 12 Muffin-Papierformen



**Verwende für den Kuchen Brausepulver, nicht die Brausetabletten aus dem Experimentierkasten!**

### So geht's:

Rühre zuerst die Butter mit einem Handrührgerät geschmeidig. Gib nach und nach den Zucker und den Vanillezucker hinzu und rühre auch die Eier einzeln gut unter. Vermische das Brausepulver mit dem Mehl. Gib auch diese Mischung hinzu und verrühre alles mit der Milch, bis ein glatter Teig entsteht. Fülle den Teig in 12 Muffin-Formen und bestreue ihn mit bunten Streuseln oder Schokoladen-Flocken. Backe den Kuchen auf mittlerer Schiene bei 150 °C etwa 20 Minuten.

### Was ist passiert?



Auch ohne Backpulver geht der Kuchenteig auf. Das Brausepulver hat die Rolle des Backpulvers übernommen. Wenn man genau hinsieht, kann man die Blasen im Teig sehen. Ob der Kuchen auch schmeckt? Probiere es aus!

### Was haben wir gelernt?

Backpulver ist notwendig, damit ein Kuchen aufgeht. Backpulver ist ein Stoffgemisch. Es enthält wie Brausepulver eine Säure und Natriumhydrogencarbonat (kurz Natron) als Hauptbestandteile. Kommt Backpulver mit Wasser in Berührung, so fängt es an zu schäumen, es entsteht Kohlenstoffdioxid. Man kann auch durch Wärme Kohlenstoffdioxid aus Backpulver freisetzen. Dann entsteht das Gas direkt aus dem Natron.

### Willst du mehr über den Backprozess wissen?

Bereits beim Anrühren des Kuchenteigs ist Feuchtigkeit vorhanden. Gibt man das Backpulver dazu, beginnt die Kohlenstoffdioxid-Freisetzung schon in der Rührschüssel. Dieser Vorgang nennt sich „Vortrieb“. Der Vortrieb sollte nicht zu stark sein, sonst geht der Kuchen beim Backen nicht mehr richtig auf. Der fertige Teig sollte daher so schnell wie möglich in den Backofen. Beim Erhitzen des Kuchenteigs entsteht nochmals Kohlenstoffdioxid, welches den Kuchen aufgehen lässt. Durch die Wärme des Backofens wird

Natron umgewandelt, dabei entsteht Kohlenstoffdioxid. Dieser Vorgang heißt „Nachtrieb“. Der Teig verfestigt sich beim Backen in der aufgegangenen Form und so kann man im fertigen Kuchen die vielen kleinen Bläschen bzw. Hohlräume bestaunen. Hat man kein Backpulver zur Hand, kann man Kuchen auch mit Natron, Brausepulver oder sogar mit kohlenstoffhaltigem Mineralwasser (Selterswasserkuchen) backen.

### Was hat Kohlenstoffdioxid mit Kalk zu tun?

Vielleicht hast du schon einmal mitbekommen, dass deine Eltern sich über Kalkablagerungen im Haushalt ärgern. Kaffeemaschinen und Wasserkocher „verkalken“ und an Wasserhähnen erkennt man oft weiße Kalkflecken und feste Verkrustungen. Mit Wasser kann man diese Kalkablagerungen nicht entfernen. Frage einmal deine Eltern, welche Hilfsmittel sie gegen Kalk benutzen!

Ein altes Hausrezept gegen Kalk ist Essig oder Zitronensaft. Es gibt auch fertige Entkalkungsprodukte zu kaufen, diese werden häufig auf Basis von Essig- oder Zitronensäure hergestellt. Kalk lässt sich also anscheinend mit Säuren entfernen. **Was passiert, wenn man eine Säure auf Kalk einwirken lässt?** Um das zu untersuchen, brauchen wir Materialien aus Kalk. Vielleicht kennst du schon einige? Sie kommen häufiger im Alltag vor, als du vielleicht denkst! So sind z.B. Muschel- und Eierschalen oder auch Schneckenhäuser fast vollständig aus Kalk aufgebaut!

### Versuch 39

#### Einwirkung von Säure auf Schneckenhäuser und Muscheln

Du brauchst aus dem Kasten:

- die Petrischale
- die Zitronensäurelösung aus Versuch 22

Weiterhin brauchst du:

- Schneckenhäuser oder Muscheln (evtl. zerkleinert)



So geht's:

Lege die Schneckenhäuser oder Muscheln in die Petrischale und gieße die Zitronensäurelösung drauf. Nun warte einen Augenblick und beobachte!

Anstelle von Zitronensäurelösung kannst du auch Essig-Essenz nehmen!

Was ist passiert?



Bei Zugabe einer sauren Lösung, wie z.B. Zitronensäurelösung oder Essig-Essenz entstehen kleine Gasbläschen an den Schneckenhäusern und Muscheln. Man sagt, die Säure **reagiert** mit dem Kalk, aus dem die Gehäuse hauptsächlich bestehen. Bei der Reaktion entsteht ein Gas.



## Versuch 40 Einwirkung von Säure auf Eierschalen

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- die Petrischale
- die Zitronensäurelösung aus Versuch 22

**Weiterhin brauchst du:**

- ein paar Eierschalen



**So geht's:**

Lege ein paar Eierschalen in die Petrischale und gieße die Zitronensäurelösung drauf. Nun warte einen Augenblick und beobachte!

Anstelle von Zitronensäurelösung kannst du auch Essig-Essenz nehmen!

**Was ist passiert?**



Auch an den Eierschalen bilden sich hauptsächlich an den Rändern kleine Gasbläschen. Die Kalkschalen selbst werden immer dünner.

## Versuch 41 Welches Gas entsteht?

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- ein Reagenzglas
- den Stopfen mit Loch
- die Spritze
- die Zitronensäurelösung aus Versuch 22
- die Reagenzglasklammer
- den Reagenzglasständer
- einen kleinen Becher
- Zementwasser

**Weiterhin brauchst du:**

- Eierschalen



**So geht's:**



Befülle das Reagenzglas etwa 10 cm hoch mit Eierschalen. Nun gieße soviel Zitronensäurelösung darauf, dass die Eierschalen bedeckt sind.



Setze nun den Stopfen auf das Reagenzglas und befestige die Spritze in dem Stopfen. Hat sich nach einiger Zeit noch nichts getan, ziehe mit leichtem Druck an dem Stempel der Spritze. Ist die Spritze mit 15-20 ml Gas gefüllt, nimm die Spritze und den Stopfen vom Reagenzglas.



Befülle den kleinen Becher 1 cm hoch mit Zementwasser und lasse das Gas aus der Spritze durchblubbern.

### Was ist passiert?



Das Gas trübt das Zementwasser intensiv weiß.  
Bei der Einwirkung von Säure auf Eierschalen (Kalk) entsteht also Kohlenstoffdioxid, welches mit Zementwasser nachgewiesen wurde.

Was geschieht mit dem Kalk? Wandelt er sich vollständig zu Kohlenstoffdioxid um oder entsteht noch etwas anderes? Im nächsten Versuch untersuchen wir, wie sich eine saure Lösung in Kontakt mit Eierschalen verändert.

## Versuch 42

### Was geschieht mit dem Kalk?

Du brauchst aus dem Kasten:

- ein Reagenzglas
- die Reagenzglaslammer
- den Reagenzglasständer



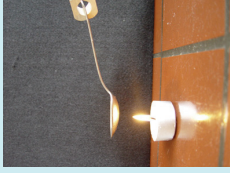
Weiterhin brauchst du:

- Eierschalen
- zwei Teelöffel aus Metall
- ein Teelicht
- Essig-Essenz

So geht's:



Befülle das Reagenzglas etwa 1 cm hoch mit Eierschalen. Nun gieße soviel Essig-Essenz darauf, dass die Eierschalen bedeckt sind und warte einige Minuten.



**Vorsicht! Die Dämpfe nicht direkt einatmen!**

Entzünde das Teelicht. Gib ein paar Tropfen Essig-Essenz auf den Teelöffel. Halte den Teelöffel mit Hilfe der Reagenzglaslammer genau über die Kerzenflamme, bis keine Flüssigkeit mehr zu sehen ist.

Gib auf den anderen Teelöffel ein paar Tropfen von der Lösung aus dem Reagenzglas und halte auch diesen über die Kerzenflamme, bis keine Flüssigkeit mehr zu sehen sind.

Was ist passiert?

Bei Zugabe von Essig-Essenz zu den Eierschalen entstehen Gasbläschen, wie in den vorherigen Versuchen auch.



Wird der Löffel mit dem Essig-Essenz erhitzt, verdampft die Flüssigkeit vollständig. Wenn man genau hinsieht, erkennt man nur ganz feine Linien auf dem Löffel. Bei der Lösung aus dem Reagenzglas bleibt dagegen ein fester, weißer Rückstand auf dem Löffel. Dieser Stoff ähnelt einem **Salz**.

Kalk reagiert also mit Säuren zu Kohlenstoffdioxid und einem salzähnlichem Stoff, den man erst erkennt, wenn man die Lösung verdampft (der Chemiker sagt dazu **Eindampfen**). Solch ein salzähnlicher Stoff ist beim Eindampfen von Essig-Essenz nicht zu sehen. Das zeigt, dass der Stoff erst durch die Reaktion von Kalk mit der Säure entsteht.

Nach einem Versuch müssen die Geräte wieder sauber gemacht werden. Wie kann man den weißen Rückstand wieder vom Löffel entfernen? Geht das einfach mit Wasser oder muss man wieder ein „Spezialmittel“ wie z.B. eine saure Lösung benutzen? Sieh dir den nächsten Versuch an!

### Versuch 43

#### Entfernen des weißen Rückstandes

**Du brauchst:**

- den Löffel mit dem weißen Rückstand aus Versuch 42



**So geht's:**

Gib zunächst Wasser auf den Löffel und warte einen Augenblick. Löst sich der weiße Rückstand nicht, erwärme den Löffelinhalt **kurz** über der Kerze (wie in Versuch 42).

**Was ist passiert?**



Der weiße Rückstand löst sich schon in Wasser wieder auf. Der salzähnliche Stoff ist im Gegensatz zu Kalk in Wasser leicht löslich.

### Versuch 44

#### Einwirkung von Säure auf Kreide

**Du brauchst aus dem Kasten:**

- die Petrischale
- die Zitronensäurelösung aus Versuch 22
- ein Stück Kreide



**So geht's:**

Lege ein kleines Stück Kreide in die Petrischale und gieße die Zitronensäure drauf. Nun warte einen Augenblick und beobachte!

Anstelle von Zitronensäure kannst du auch Essig-Essenz nehmen!

### Was ist passiert?



An der Kreide bilden sich rundherum kleine Gasblasen. Auch hier entsteht Kohlenstoffdioxid.

Übrigens: Es gibt auch Kreide, die von Säuren nicht angegriffen wird. Dann handelt es sich um eine **Gips**-kreide. **Kalk**kreide hingegen reagiert mit Säuren zu Kohlenstoffdioxid und einem leicht löslichen Stoff. Die Kreide aus dem Kasten ist eine Kalkkreide.

Hast du auch Kreide zu Hause? Probiere aus, ob es sich um Kalkkreiden handelt!



Kennst du die **Kreidefelsen auf Rügen**? Auch sie bestehen aus Kalk!

Das Foto zeigt den „Königstuhl“, den berühmtesten Kreidevorsprung von Rügen.

### Versuch 45 Kreidecocktails

#### Du brauchst aus dem Kasten:

- Zitronensäure
- das Sektglas
- ein Stück bunte Kreide
- den Messbecher
- den Löffel

#### Weiterhin brauchst du:

- Spülmittel
- ein Taschentuch



#### So geht's:



Brich von der Kreide ein etwa 1 cm großes Stück ab, lege es in das Taschentuch und zerdrücke die Kreide mit einem harten Gegenstand, wie z.B. einem Trinkglas.



Gib 2 Löffel Zitronensäure in das Sektglas und schütte das Kreidepulver auf die Zitronensäure. Fülle in den Messbecher 10 ml Wasser und füge ein paar Tropfen Spülmittel hinzu. Gieße das Wasser nun zügig in das Sektglas und rühre einmal kurz mit dem Löffel um.



### Was ist passiert?



Die Säure reagiert mit dem Kreidepulver. Dabei entsteht Kohlenstoffdioxid, welches in den Schaumbblasen des Spülmittels festgehalten wird. Am Ende ist das ganze Sektglas mit buntem Schaum gefüllt.

Probiere auch andere Farben und Farbmischungen aus!

### Was haben wir gelernt?

Muschel- und Eierschalen, Schneckenhäuser und bestimmte Sorten Kreide bestehen hauptsächlich aus Kalk. In Wasser ist Kalk sehr schwer löslich. Erst bei Zugabe von Säuren reagiert der Kalk. Dabei entstehen Kohlenstoffdioxid und ein leicht löslicher Stoff. Die Reaktion mit Säure nutzt man beim Entfernen von Kalkflecken im Haushalt aus, den Vorgang nennt man **Entkalken**.

### Willst du mehr über Kalk und Leitungswasser wissen?

Wir haben gelernt, dass Kalk mit Säuren reagiert. Diese chemische Reaktion ist die Grundlage des Entkalkens. Aus einem schwer löslichen Stoff (Kalk), der mit Wasser nicht entfernt werden kann, wird ein leicht lösliches Salz, das sich mit Wasser leicht wegspülen lässt. Aber wie kommt es überhaupt zu den Kalkflecken und -verkrustungen an den Waschbeckenarmaturen? Gewöhnliches Leitungswasser enthält neben gelösten Gasen auch eine Reihe von anderen Stoffen. Einige von diesen Stoffen wandeln sich beim Erhitzen des Leitungswassers in schwerlösliche Feststoffe um, diese bilden dann die Kalkverkrustungen. Besonders starke Kalkablagerungen kann man deshalb in Geräten beobachten, in denen

Leitungswasser erhitzt wird. Aber auch wenn das Wasser nicht erhitzt wird, sondern langsam verdunstet (z.B. bei Wassertropfen im Waschbecken), bleiben diese Stoffe zurück und bilden Kalkflecken.

Übrigens kann man aus Kohlenstoffdioxid auch wieder Kalk herstellen. Dieses Prinzip steckt hinter dem Nachweis für Kohlenstoffdioxid mit Zementwasser. Das Kohlenstoffdioxid reagiert mit Bestandteilen des Zementwassers und wandelt sich zu dem schwerlöslichen Kalk um. Der weiße Niederschlag müsste also mit Hilfe einer sauren Lösung wieder verschwinden. Das sehen wir uns in einem Zusatzversuch genauer an.

### Versuch 46

#### Trübes Zementwasser wird wieder klar

##### Du brauchst aus dem Kasten:

- Zitronensäurelösung aus Versuch 22
- einen kleinen Becher mit getrübbten Zementwasser (Herstellung nach Versuch 25)
- den Löffel



##### So geht's:



Gib in das getrübbte Zementwasser löffelweise Zitronensäurelösung und rühre immer gut um.

**Was ist passiert?**

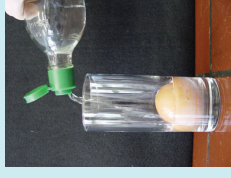
Das getrübbte Zementwasser wird bereits bei der ersten Zugabe von Zitronensäurelösung wieder klar.

**Schaurige Versuche**

Hast du zu Ostern schon einmal Eier gefärbt oder anderen dabei zugesehen? Die Anleitung zum Eierfärben sieht immer vor, dass man etwas Essig, genauer: Essigsäure, in die Farblösung gibt. Was passiert, wenn man zu viel Essig nimmt, zeigt dir der nächste Versuch.

**Versuch 47****Eier pellen einmal anders****Du brauchst:**

- ein rohes Ei
- ein breites Trinkglas
- Essig-Essenz

**So geht's:**

Lege das Ei in das Trinkglas und gieße soviel Essig-Essenz darüber, dass das Ei bedeckt ist. Sieh dir das Schauspiel am Ei eine Weile an. Danach lasse das Glas mindestens einen Tag lang so stehen.

Wie sieht das Ei nach einem Tag aus?

**Was ist passiert?**

Auch hier bilden sich wieder Kohlenstoffdioxid-Bläschen an der Eierschale. Sie werden mit der Zeit immer größer und perlen dann ab. Nach einem Tag ist von der Eierschale nichts mehr übrig, das Ei wurde chemisch gepellt. Da die Säure auch mit dem Eiweiß reagiert, wurde dieses weiß und fest, ähnlich wie beim Kochen.

Füllt man nur soviel Essig-Essenz in das Glas, dass das Ei etwa halb bedeckt ist, entsteht ein besonders beeindruckendes Ergebnis!



### Versuch 48 Kariesschutz für Eier

#### Du brauchst:

- ein rohes Ei
- ein breites Trinkglas
- Zahngel, z.B. „elmex gelée“
- Essig-Essenz



#### So geht's:



Bestreiche das Ei zur Hälfte mit Zahngel und lasse dieses etwa 2 Minuten einwirken, bevor du es mit Wasser wieder abspülst.

Lege das Ei nun in das Trinkglas und übergieße es mit Essig-Essenz.

#### Was ist passiert?



Die Gasbläschen entstehen nur an einer Seite des Eies. Die Seite, die vorher mit dem Zahngel behandelt wurde, wird von der Säure nicht angegriffen.

Übrigens: Auch Zähne werden von Säuren angegriffen – und auch hier schützt Zahngel vor den unangenehmen Folgen einer Säure, auch wenn Zähne eine andere Zusammensetzung als Eierschalen haben.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

### Versuch 49 „Gummiknochen“

#### Du brauchst aus dem Kasten:

- das leere Tablettenröhrchen mit Deckel
- die Zitronensäurelösung aus Versuch 22



#### Weiterhin brauchst du:

- einen Geflügelknochen

#### So geht's:



Stelle den Knochen in das leere Tablettenröhrchen und gieße so viel Zitronensäurelösung hinein, bis der Knochen bedeckt ist. Nun setze den Deckel locker auf das Röhrchen und warte einen Tag. Hat sich der Knochen nach einem Tag verändert? Versuche vorsichtig, ihn zu biegen! Stelle ihn dann wieder in das Röhrchen und gieße frische Zitronensäurelösung dazu. Lass den Knochen so mindestens noch vier Tage stehen, wechsle dabei aber die Zitronensäurelösung einmal täglich aus.

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas



### Was ist passiert?



Nach einem Tag ist der Knochen noch fest und lässt sich nicht biegen. Nach einigen Tagen sieht der Knochen äußerlich immer noch genauso aus wie vor dem Versuch. Er ist jetzt aber nicht mehr fest. Man kann ihn biegen und sogar kneten.

Die Säure reagiert mit der Mineralsubstanz des Knochens. Diese ist für die Festigkeit notwendig. Nach einigen Tagen hat sich die Mineralsubstanz vollständig umgewandelt, der Knochen ist dann elastisch und besteht nur noch aus dem Knochenknorpel.

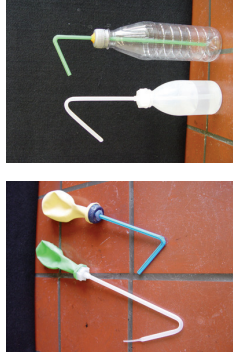
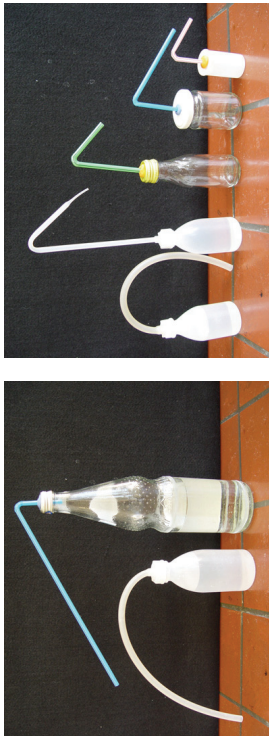
### Experimentieren mit Ersatzvarianten

#### Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt!

Bei den beschriebenen Versuchen in diesem Heft bist du nicht unbedingt auf die Geräte des Kastens angewiesen. Mit ein wenig Phantasie, einem wachsamen Auge und handwerklichem Geschick kannst du dir ganz leicht eigene Versuchsaufbauten basteln.

#### **Ersatzvarianten für den Spritzverschluss**

Häufig braucht man dafür nur eine Kunststoff-Getränkeflasche, einen knickbaren Trinkhalm, etwas Knete und einen spitzen Gegenstand. Die folgenden Fotos zeigen dir links den Versuchsaufbau, wie er im Kasten zu finden ist und rechts eine Ersatzvariante, die mit Dingen aus dem Alltag hergestellt worden ist.



Lass dir beim Herstellen von Löchern in Deckeln von einem Erwachsenen helfen. Metalldeckel kannst du mit einem spitzen Gegenstand (z.B. einer Schere oder einem Dosenpieker) durchstoßen und durch kreisförmiges Drehen das Loch vergrößern. Achte danach aber darauf, dass du dich nicht an den scharfen Kanten des Lochs verletzt!

In Kunststoffdeckel kann man neben dem Durchstoßen auch ein Loch schmelzen. Dazu erwärmt man an einer Kerzenflamme einen spitzen Gegenstand, wie z.B. eine Stricknadel oder einen Eisennagel und schmilzt mit der heißen Spitze ein passendes Loch in den Kunststoff. Achtung: Kunststoffe können dabei anfangen zu brennen. Halte deshalb immer ein Glas Wasser zum Löschen bereit und atme die Dämpfe nicht ein!



Stecke anschließend den Trinkhalm oder die Spritze (bekommt man in jeder Apotheke zu kaufen) durch das Loch und dichte alles zusätzlich mit Knetgummi ab oder verklebe den Trinkhalm mit Alleskleber.



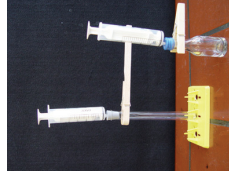
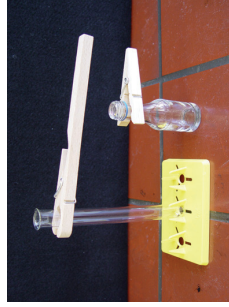
### Filterpapier und Trichter-Ersatz

Falls dir die Filterpapiere ausgehen, kannst du dir auch mit Kaffeefiltern oder sogar mit Löschpapier weiterhelfen.



### Ersatz von Reagenzgläsern

Schwierig zu ersetzen sind die Reagenzgläser. Man findet zwar kleine Flaschen im Alltag (z.B. von hochprozentigen Getränken für Erwachsene), diese sind aber nur bedingt zum Erhitzen geeignet. Das Glas ist oft dickwandig, dadurch kann der Inhalt des Glases nur langsam erhitzt werden - man darf also nicht ungeduldig werden. Es besteht außerdem die Gefahr, dass das Glas an der erhitzten Stelle springt und somit kaputt geht.



Selbstverständlich kannst du Reagenzgläser, sowie alle anderen Teile aus deinem Kasten unter folgender Adresse auch nachbestellen.

### Galiot Lehrmittel

Anton-Saefkow-Straße 2  
18069 Rostock  
Tel.: 0381 / 8087758  
Fax: 0381 / 8087760

E-Mail: [galiotlehrmittel@t-online.de](mailto:galiotlehrmittel@t-online.de)

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

Hast du deine Freunde und Familie verzaubert, beeindruckt und erschreckt? Wir hoffen jedenfalls, dass du viel Spaß bei den „50 Experimenten rund um das Brausetablettengas“ hattest und wir deine Neugier auf mehr Chemie geweckt haben. Es gibt noch viele andere interessante Dinge zu entdecken!! Einige Anregungen findest du im Internet. Wir haben für euch ein paar Webseiten herausgesucht.

### Webseiten rund um Brause- und Backpulver

[www.dhoj-brause.de](http://www.dhoj-brause.de)

[www.holste.de](http://www.holste.de)

[www.geo.de/GEOLino/kreativ/zeitvertreib/2120.html](http://www.geo.de/GEOLino/kreativ/zeitvertreib/2120.html)

[www.die-maus.de/spielen/basteln/brauseexperimente](http://www.die-maus.de/spielen/basteln/brauseexperimente)

[www.tk-logo.de/mach-mit/experimente-06/experiment-brause.html](http://www.tk-logo.de/mach-mit/experimente-06/experiment-brause.html)

### Experimente im Internet

[www.chemol.uni-oldenburg.de](http://www.chemol.uni-oldenburg.de)

[www.chemieunterricht.de](http://www.chemieunterricht.de)

[www.kopfball.de](http://www.kopfball.de)

### Chemiewettbewerbe mit experimentellen Aufgabenstellungen

[www.chemie-mach-mit.schule.de](http://www.chemie-mach-mit.schule.de)

[www.chemall-bw.de](http://www.chemall-bw.de)

[www.chemie-entdecken-nrw.org](http://www.chemie-entdecken-nrw.org)

[www.das-ist-chemie.nibis.de](http://www.das-ist-chemie.nibis.de)

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

### Verwendete Literatur

- Römpf Chemie-Lexikon, 10. Auflage, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, New York 1996
- Autorenteam der Universität Oldenburg um Prof. Dr. Walter Jansen,  
**Chemol – Chemie in Oldenburg**
- Peter Menzel, **Mein erstes KOSMOS-Chemielabor**, 1. Auflage, Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. Kg, Stuttgart 2004
- Themenheft „Kohlenstoffdioxid“, PdN Chemie 5/1994
- Themenheft „Kohlenstoffdioxid in Natur und Alltag“, NIU-Chemie 5/03
- Herbert Keune, Dieter Frühauf, **Experimentieren mit Gasen**, NIU-Chemie 1/1997, S. 42-46
- Willem van der Veer, Piet de Rijke, **Die Löslichkeit von Kohlenstoffdioxid in Wasser – ein verblüffendes Experiment**, CHEMKON 2/1994, S. 83-84
- Tönjes de Vries, **Vitaminabletten einmal anders, Fünf Varianten einer Reaktion**, CHEMKON 3/2002, S.144-145
- Rüdiger Blume, **Kohlenstoffdioxid: Freund und Feind**, <http://www.chemieunterricht.de/dc2/grundsch/co2/>
- Rüdiger Blume, **Chemie mit Kaisernatron**, [http://www.chemieunterricht.de/dc2/tip/04\\_03.htm](http://www.chemieunterricht.de/dc2/tip/04_03.htm)
- Rüdiger Blume, **Chemie mit Kreide**, [http://www.chemieunterricht.de/dc2/tip/05\\_02.htm](http://www.chemieunterricht.de/dc2/tip/05_02.htm)

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

Johannes Otto Först, **Champagnerschäume**, ChiuZ 1/2003, S.72

Jochen Bode, **Backpulver – Geschichte und Wissen heute**, Informationen aus dem Backmittelinstitut, 2. Auflage, 2004, [www.backmittelinstitut.de](http://www.backmittelinstitut.de)

[www.dhoj-brause.de](http://www.dhoj-brause.de)

[www.holste.de](http://www.holste.de)

[www.geo.de/GEOLino/kreativ/zeitvertreib/2120.html](http://www.geo.de/GEOLino/kreativ/zeitvertreib/2120.html)

[www.die-maus.de/spielen/basteln/brauseexperimente](http://www.die-maus.de/spielen/basteln/brauseexperimente)

[www.tk-logo.de/mach-mit/experimente-06/experiment-brause.html](http://www.tk-logo.de/mach-mit/experimente-06/experiment-brause.html)

Experimentierkasten rund um das Brausetablettengas

*Alles  
klar!*

*Bleib  
neugierig*

