

Gisela Lück

Handbuch der naturwissen- schaftlichen Bildung

Theorie und Praxis für die Arbeit
in Kindertageseinrichtungen



Meinem früheren Kinderarzt
Dr. Dietrich C. Zschocke
in tiefer Dankbarkeit gewidmet

10., durchgesehene und aktualisierte Auflage 2022
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2003

Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Umschlagmotiv: © Gokcemim / AdobeStock
Fotos im Innenteil: © Gisela Lück
Illustrationen im Innenteil: © Nikolai Renger

Satz und Gestaltung: Arnold & Domnick, Leipzig
Herstellung: PNB Print Ltd, Jansili
Printed in Latvia

ISBN (Print) 978-3-451-39308-2
ISBN (PDF) 978-3-451-82806-5
ISBN (EPUB) 978-3-451-82805-8

Inhalt

Vorwort	10
Einleitung – ein Blick zurück und nach vorne	13
Teil I: Die Theorie.....	19
1 Stolpersteine der frühen Naturwissenschaftsvermittlung: „Bio“ ist nicht alles	20
2 Die Naturwissenschaften im elementarpädagogischen Bildungsauftrag.....	25
2.1 Bildungsvereinbarungen bzw. -pläne mit naturwissen- schaftlichen Inhalten	28
2.2 Luft ist nicht nichts – ein Experiment mit vielen Bildungsfacetten.....	32
3 Was Vorschulkinder verstehen können: Entwicklungs- und kognitionspsychologische Konzepte	35
3.1 Die kognitionspsychologische Sichtweise Piagets	36
3.2 Die psychoanalytisch geprägte Entwicklungspsychologie Eriksons	43
3.3 Die soziokulturellen Aspekte der Entwicklungspsychologie Wygotskis	50
3.4 Piaget – Erikson – Wygotski: Wann ist ein guter Zeitpunkt für den Beginn mit naturwissenschaftlicher Bildung?.....	51
3.5 Bereichsspezifisches Wissen	53
3.6 Neurophysiologische Aspekte zum naturwissenschaftlichen Lernen.....	54
4 Was Kinder bereits wissen	61
4.1 Intuitive Zugänge zu Naturphänomenen	61
4.2 Wenn intuitives Wissen auf naturwissenschaftliche Erklärungen trifft – die Conceptual-Change-Theorie.....	69

5	Motivationale Aspekte der Naturwissenschaftsvermittlung	71
5.1	Interesse im frühen Kindesalter	72
5.2	Extrinsische und intrinsische Motivation	75
5.3	Vom Interesse zur Glückserfahrung	77
6	Ein Kapitel zur Inklusion oder: Naturwissenschaftliche Bildung für Kinder mit Förderbedarf – in Erfahrungsbericht	80
6.1	Berichte von Einzelfallstudien	81
6.2	Die Zuverlässigkeit der Naturgesetze als innerer Halt – die „kosmische Ordnung“.....	85
6.3	Resilienzerfahrung und naturwissenschaftliche Bildung.....	86
6.4	Studien mit Patientinnen und Patienten der Kinder- und Jugendpsychiatrie	88
7	Was bleibt hängen? Zur Nachhaltigkeit frühzeitiger Naturwissenschaftsvermittlung.....	90
7.1	Die Erinnerungsfähigkeit von Vorschulkindern	91
7.2	Langzeitwirkungen einer frühen Heranführung an die Naturwissenschaften.....	93
8	Die naturwissenschaftliche Deutung des Experiments – nicht einfach, aber wichtig.....	99
8.1	Die unterschiedlichen Abstraktionsebenen bei der Deutung eines Naturphänomens	100
8.2	Die Analogie als Instrument der naturwissenschaftlichen Deutung	103
8.3	Die animistische Deutung	104
9	Die Bedeutung der sinnlichen Erfahrung beim naturwissenschaftlichen Experimentieren.....	110
9.1	Warum Sprache oft höher bewertet wird als die Sinne: Ein kleiner Ausflug in die Philosophie	111
9.2	Mit Sinn und Verstand: Die Perspektive der Entwicklungspsychologie	117
9.3	Sinnliche Erfahrung und kognitive Entwicklung beim Experimentieren	121
9.4	Die Rolle der Ästhetik beim naturwissenschaftlichen Experimentieren	123

10 Sprachförderung durch naturwissenschaftliche Frühförderung	126
10.1 Naturwissenschaftliches Experimentieren als Quelle von Sprechanzlässen	128
10.2 Kinder brauchen Geschichten – auch beim naturwissenschaftlichen Experimentieren	132
11 Was Medien zur frühen Naturwissenschaftsvermittlung beitragen	142
11.1 Naturwissenschaftsvermittlung durch Fernsehsendungen....	144
11.2 Naturwissenschaften für den Bücherwurm	148
11.3 Experimentierkästen für Kinder.....	149
11.4 Science Center, Mitmachlabors und Kinderuniversitäten.....	151
11.5 Kinder und elektronische Medien.....	152
Resümee	154
 Teil II: Die Praxis	155
Experimentieren mit Kindern.....	156
Die Experimentiertage	156
Vorbereitung und Ablauf eines Experimentiertages	156
Anforderungen zur Durchführung von Experimenten	158
 Experimentierreihe I: Luft und Gas, Feuer und Lösungen	
1. Experimentiertag: Luft begreifen	166
1.1 In einem leeren Glas ist Luft enthalten	166
1.2 Trockentauchgang für Gummibärchen	167
2. Experimentiertag: Luft hat Eigenschaften.....	169
2.1 Luft ist ein Gegenstand, der umgefüllt werden kann.....	169
2.2 Luft dehnt sich beim Erwärmen aus.....	171
3. Experimentiertag: Luft und die Kerze	172
3.1 Die Kerze benötigt zum Brennen Luft.....	172
3.2 Das Löschen der Kerze genau betrachtet.....	175
3.3 Das Löschen der Kerze – und ein bisschen Mathematik.....	176

4. Experimentiertag: Es gibt noch andere Gase als Luft	178
4.1 Kerze löschen durch Übergießen mit Kohlenstoffdioxid	178
4.2 Kerze löschen durch Verdrängen der Luft im Glasschälchen von unten	181
4.3 Drei Teelichter in einer Glasschüssel erlöschen nacheinander.....	181
5. Experimentiertag: Die Löslichkeit von Feststoffen in Wasser	182
5.1 Die Löslichkeit von Feststoffen in kaltem Wasser	183
5.2 Die Löslichkeit von Feststoffen in warmem Wasser	185
6. Experimentiertag: Wiedergewinnen von Feststoffen aus Lösungen.....	187

Experimentierreihe II: Wasser

7. Experimentiertag: Die Wasseroberfläche und die Mischbarkeit von Flüssigkeiten	192
7.1 Die Oberflächenspannung von Wasser.....	192
8. Experimentiertag: Schwimmen und Sinken	196
9. Experimentiertag: Unterschiedliche Saugfähigkeit von Materialien und was dahintersteckt.....	200
10. Experimentiertag: ... noch mehr Eigenschaften von Wasser....	202
10.1 Warum Kirschen im Regen platzen – Das Phänomen der Diffusion	203
10.2 Eine Gurke wird entwässert.....	205
10.3 Wiederholung vom letzten Tag: Saugfähigkeit einmal anders.....	207
11. Experimentiertag: Chromatografie – oder: Die Farbenpracht des schwarzen Filzstifts.....	209
12. Experimentiertag: Naturphänomene sind dufte	211
12.1 Lavendelparfüm selbst gemacht.....	212
12.2 Herstellung eines Zitronenöls	214
12.3 Eigenschaften ätherischer Öle	217
12.4 Duftöl verduftet.....	217

Experimentierreihe III: Lebensmittel

13. Experimentiertag: Vitamine	221
13.1 Mit Vitamin C Nahrungsmittel haltbar machen	221
13.2 Nicht alles, was gesund ist, ist wasserlöslich oder: Woher hat die Möhre ihre Farbe?	223
14. Experimentiertag: Rund ums Ei	226
14.1 Kann ein hart gekochtes Ei wieder flüssig werden?	226
14.2 Verhalten von Eiweiß bei Zugabe von Säure.	228
14.3 Die Eierschale – oder: Was die Dolomiten und die Eierschale miteinander verbindet.....	229
15. Experimentiertag: ...noch einmal Kohlenstoffdioxid	230
15.1 Brausepulver und Brauselimonade – selbst gemacht	230
15.2 Entkalken einmal chemisch betrachtet.....	233
16. Experimentiertag: Farbindikatoren	235
16.1 Rotkohl oder Blaukraut?.....	235
16.2 Schwarzer Tee – mit Zitrone oder mit Backpulver?.....	237
17. Experimentiertag: Milch	238
17.1 Aus Sahne wird Butter.....	238
17.2 Ein Kleber zum Selbermachen: Casein-Kleber	239
 Schlussbemerkung.....	242
Glossar der chemischen Begriffe.....	243
Literatur	245
Internetadressen.....	256

Vorwort

Seit 2003 liegt das ‚Handbuch naturwissenschaftliche Bildung in der Kita‘ nun schon in der dritten völlig überarbeiteten Auflage vor – der anfänglich eher unbeliebte Bildungsinhalt scheint inzwischen nicht nur etabliert zu sein, sondern sogar an Beliebtheit deutlich dazugewonnen zu haben. Das zeigen auch einige Fakten: Seit über 20 Jahren hat naturwissenschaftliche Frühbildung als Teil des Bildungsauftrags im Elementarbereich einen festen Platz. Sie wird inzwischen nicht nur in den meisten Einrichtungen praktiziert, darüber hinaus haben die naturwissenschaftlichen Themen auch zu neuen Vernetzungen der Kita geführt: Mitmachlabors in Universitäten und Industrieunternehmen bieten seit vielen Jahren Experimentiertage für Kinder an. Science Center, vor 20 Jahren noch so gut wie unbekannt, verzeichnen einen großen Besucherandrang gerade von Familien mit kleinen Kindern.

Aber wie steht es um die Beliebtheit naturwissenschaftlicher Themen bei Kindern? Auch bei dieser Frage helfen Fakten weiter: Nicht nur Untersuchungsergebnisse, auf die im Handbuch noch näher eingegangen werden, weisen auf das frühkindliche Interesse am Experimentieren und an Fragen zur Natur hin, auch die vom Buchhandel jährlich veröffentlichten beliebtesten Kindersachbücher werden 2021 mit naturwissenschaftlichen Themen und Experimentierbüchern angeführt. Das war vor 20 Jahren noch völlig anders. Gute Experimentierbücher gab es kaum oder lagen als schwer verständliche Übersetzungen aus dem Englischen vor, wobei viele der Experimente kaum nachvollziehbare Deutungen enthielten.

Ganz entscheidend für die kindgerechte Implementierung der frühen naturwissenschaftlichen Bildung waren aber weder Politik noch Experimentierangebote von außen, sondern vor allem die ErzieherInnen, die täglich mit den Kindern den Kindergartenalltag gestalten. Nicht selten hatten sie die Unterrichtsfächer Chemie und Physik selbst aus dem eigenen Unterricht in wenig guter Erinnerung und die Hürde, sich nun dennoch mit diesen Themen zu befassen, war verständlicherweise groß.

Es ist daher sehr zu begrüßen, dass auch Ausbildungsinstitutionen für den Elementarbereich – seien es Sozialfachschulen oder Fachhochschulen – auf die Notwendigkeit reagiert haben, zukünftige ErzieherInnen behutsam an Naturphänomene und die Kunst der Vermittlung heranzuführen.

Zahlreiche pädagogische Fachkräfte PädagogInnen, deren Ausbildung nun schon einige Zeit zurückliegt, haben sich selbst auf den Weg gemacht, sich die erforderlichen Grundlagen zu erarbeiten. Ohne sie wäre eine so große Akzeptanz der naturwissenschaftlichen Bildung, wie sie inzwischen selbstverständlich ist, nicht möglich gewesen!

In der Bildungslandschaft gibt es immer wieder neue Strömungen, die z. T. ältere Themen verdrängen oder überlagern. Aufgrund von aktuellen Entwicklungen sind derzeit vor allem Sprachförderung, Inklusion und Digitalisierung in den Vordergrund gerückt. Dies hat aber kaum dazu beigetragen, dass die naturwissenschaftliche Bildung wieder verdrängt wurde, im Gegenteil, oft werden Inhalte zu Naturphänomenen mit anderen Bildungsanforderungen vernetzt, wozu im Handbuch an vielen Stellen auch Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt werden. Hier nur so viel: Experimente zu Naturphänomenen werden nicht schweigend durchgeführt. Allein die Benennung der beim Experimentieren notwendigen Materialien hat viel mit Wortschatzerweiterung zu tun.

Aber es gibt auch Schattenseiten bei der frühkindlichen Heranführung an Experimente: Hin und wieder steht das „Pauken“ anstelle der lustvollen Erfahrung des Experimentierens und Hinterfragens im Vordergrund. Dann kann das zarte Pflänzchen der kindlichen Freude an Naturphänomenen schnell verwelken. Manch eine Fortbildungsinstitution setzt sich mitunter zu ehrgeizige Ziele bei der Verbreitung und Implementierung frühkindlicher Naturwissenschaftsbildung und verliert dabei das eigentliche Anliegen aus den Augen, nämlich den natürlichen Forscherdrang des einzelnen Kindes zu unterstützen.

Umso wichtiger ist es daher, mit Behutsamkeit und pädagogischem Weitblick dem naturwissenschaftlichen Bildungsbereich zu begegnen. Wann immer möglich und notwendig soll darauf in der überarbeiteten Neuauflage verwiesen werden. Aufbauend auf ausgewählten Forschungsergebnissen werden zudem die Möglichkeiten, aber zugleich auch die Grenzen dieses Bildungsbereichs aufgezeigt.

Ich bin weiterhin zuversichtlich, dass naturwissenschaftliche Themen auch in Zukunft auf kindgerechte Weise in unseren Kindergärten Bestand haben werden. In den letzten Jahren habe ich bei vielen Vorträgen das Engagement und die Begeisterungsfähigkeit gerade der Zielgruppe erleben können, auf die es im Kindergarten ankommt – der Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs, die sich mit Herzblut in ihrem Beruf einsetzen. Das hat mir gezeigt, dass der naturwissenschaftliche Bildungsbereich auf dem richtigen Weg ist.

Ich danke allen MitstreiterInnen, die Kindergartenkinder schon früh liebevoll an kindgerechte naturwissenschaftliche Experimente heranführen und mit ihnen gemeinsam Antworten auf Fragen zur Natur zu erarbeiten.

Gisela Lück

Einleitung – ein Blick zurück und nach vorne

Naturwissenschaftliche Bildung in der frühen Kindheit ist bei Weitem nichts Neues. Verfolgt man die Entwicklung über einen langen Zeitraum, dann ist zu beobachten, dass es wie bei einer Pendelbewegung ein häufiges Hin und Her gab: Auf eine Naturwissenschaftseuphorie folgte wenig später die große Ernüchterung. Aus diesem Wechselspiel sollten wir lernen, damit die derzeitigen naturwissenschaftlichen Bildungsinhalte diesmal Bestand haben, und deshalb werfen wir gleich zu Beginn einen kurzen Blick in die nicht allzu ferne Vergangenheit.

Küchenlabors im viktorianischen England

Im 18. und 19. Jahrhundert erlebten die Naturwissenschaften eine nie zuvor gekannte Blüte in Europa, vor allem in Deutschland, Frankreich, England und Italien. Es wurden ständig neue Entdeckungen hervorbracht, die das alltägliche Leben erleichterten – etwa die Erfindung des elektrischen Lichts, die Entwicklung wirksamer Medikamente oder die erstmalige Herstellung künstlicher Düngemittel, die die Ernährung der ständig zunehmenden Bevölkerung sicherstellte.

Vor allem das Bürgertum des viktorianischen Englands wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von einer Welle der Naturwissenschaftsbegeisterung erfasst, die es zuvor nicht gegeben hatte. Das Interesse an Chemie und Physik war so verbreitet, dass viele Familien ihre eigenen kleinen Labors einrichteten, um die neuen Entdeckungen bei sich zu Hause nachzuvollziehen, sodass sie auf diese Weise Anteil am Zeitgeschehen hatten. Entsprechend groß war auch die Nachfrage an Büchern mit einfachen chemischen und physikalischen Experimenten, die oft auch am Küchentisch durchgeführt wurden, wenn es für ein eigens Labor keinen Platz gab. Das Buch „The Science of Home Life“ (sinngemäß übersetzt „Naturwissenschaften in unserem Haushalt“) von Albert James Bernays oder das Buch „Chemical Recreations“ (zu Deutsch „Unterhaltsame Chemie-Experimente“) von John Joseph Griffin erfreuten

Naturwissenschaftsbegeisterung im 19. Jh.

sich schon in Kürze zweistelliger (!) Auflagen (vgl. Bernays 1862 und Griffin 1854). Nicht selten wurde die in diesen Büchern beschriebene Küchenchemie als gemeinsamer Zeitvertreib in der Familie durchgeführt: Man ließ z. B. ein Stück Kreide in ein Glas mit Essig fallen, beobachtete, wie es sprudelte, und goss das entstandene Gas über eine Kerzenflamme, wodurch diese zur allgemeinen Verbüffung sofort gelöscht wurde. Auch in Teil II dieses Handbuchs Buchs wird dieses Experiment beschrieben (vgl. 3. Experimentiertag, S. 172).

Entsprechend groß war auch das öffentliche Interesse an naturwissenschaftlichen Vorlesungen. Wenn Humphry Davy, einer der Begründer der Elektrochemie und Entdecker zahlreicher chemischer Elemente, Vorträge an der Londoner Royal Institution hielt, versammelten sich große Menschenmengen vor den Sälen und blockierten mit ihren Kutschen sogar die Straßen. Es ist überliefert, dass auch Kinder an diesen Ereignissen teilnahmen und noch viele Jahre später nachhaltig beeindruckt waren.

Ein Schüler Davys, Michael Faraday, ließ es sich nicht nehmen, alljährlich zur Weihnachtszeit Vorlesungen für Kinder und Jugendliche abzuhalten, die zu einer Art „Straßenfeger“ in London wurden, so etwa seine berühmte Vorlesungsreihe „Naturgeschichte einer Kerze“ (Faraday 1979).



Abb. 1: Michael Faraday bei seiner Weihnachtsvorlesung am 27. Dezember 1855 (Lithographie von Alexander Blaikley).

Der Sputnikschock und seine Folgen

Eine zweite Welle der Naturwissenschaftseuphorie liegt zwar weniger lange zurück, gerät aber allmählich ebenfalls in Vergessenheit. Sie erfasste auch die Menschen hierzulande: Als die Sowjetunion 1957 den ersten künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1 erfolgreich startete, nachdem die USA dies vergeblich versucht hatten, führte dies im damaligen Kalten Krieg in den westlichen Industrienationen zu einer drastischen Änderung der Bildungsinhalte. Der sogenannte Sputnikschock hatte zur Folge, dass auch in Deutschland zu Beginn der 1970er-Jahre die Unterrichtslehrpläne neu formuliert und gerade auch jüngeren Kindern das Lernen von Chemie und Physik nahegebracht (oder besser gesagt: „verordnet“) wurde. Anders als bei der ersten Welle strebte man dabei allerdings – wie so oft in diesen Fällen – ein Extrem an, das an den Interessen und kognitiven Möglichkeiten der Kinder vorbeiging. Durch eine Mathematisierung der Naturphänomene und unnötigen Formel-drill wurde das aufkeimende kindliche Naturinteresse schon bald nachhaltig ersticken. Die Reaktionen blieben nicht aus: Desinteresse, ja sogar Ressentiments machten sich gegenüber den Naturwissenschaften breit. Die Folgen ließen nicht lange auf sich warten: Eine späte Einführung der Naturwissenschaften (meist erst ab Klasse 7) und die resolute Streichung aller naturwissenschaftlichen Inhalte aus den Lehrplänen der Fachschulen für Sozialpädagogik waren die Folgen. Diese naturwissenschaftliche Lücke bestimmten fast 30 Jahre unser Bildungssystem. Noch heute sind daher für manchen Erwachsenen chemische und physikalische Zusammenhänge unbekannt oder unverständlich.

Ressentiments gegen
Naturwissenschaften in
den 1970er-Jahren

TIMSS und PISA – Stärkung für ein erst zartes Pflänzchen naturwissenschaftlicher Frühbildung

Mitte der 1990er-Jahre wurde seitens der Frühpädagogik wieder wahrgenommen, dass Kinder schon im Vorschulalter mit großem Interesse die Vorgänge ihrer Umgebung verfolgen und ihre Zusammenhänge ergründen wollen. Nicht von ungefähr waren Naturwissenschaftssendungen für Kinder schon seit Jahrzehnten ein Renner (vgl. Kapitel 11). Als Ende der 1990er-Jahre die ersten Studien zur Naturwissenschaftsvermittlung im Elementarbereich vorlagen (vgl. Lück 2000), bereiteten sich zahlreiche Bundesländer vor, neben biologischen Themen nun auch chemische

und physikalische Inhalte in den Bildungsempfehlungen aufzunehmen. Naturwissenschaftliche Bildung wurde zu einem der wichtigsten Themen der pädagogischen Fachtagen im Elementarbereich.

„Pisa-Schock“ 2001 Durch diese Entwicklung wurde gerade die Kita zu der Bildungsinstitution, die besonders gut auf die 2001 publizierten PISA-Ergebnisse vorbereitet war. Diese bescheinigten den deutschen 15-Jährigen nämlich, dass ihre Leistungen in Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittlich waren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 230 ff.) und das überraschte hierzulande die Bildungspolitik sehr, obwohl auch die TIMSS-Studie von 1996 zu vergleichbaren Ergebnissen kam, die allerdings weniger Presseresonanz fanden (vgl. Baumert, Lehmann et al. 1997, S. 98).

Dieser „PISA-Schock“ gab der naturwissenschaftlichen Bildung im Elementarbereich Auftrieb und die bereits vorliegenden Konzepte wurden erweitert und verbreitet.

Damit schwang das Pendel endlich wieder in Richtung Naturwissenschaftsvermittlung zurück – und zwar mit der Wucht von 30 Jahren aufgestauten Verharrens und zugleich mit der Gefahr einer erneuten Überforderung der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte. Der Ruf wurde laut, statt bildungspolitischem Aktionismus und gut gemeinten Reformbemühungen mehr Behutsamkeit an den Tag zu legen, damit das kindliche Interesse nicht unter einem möglichen Naturwissenschaftsdrill verschüttet werde.

Die durchaus berechtigte Sorge, die Fehler der 1970er-Jahre zu wiederholen, war groß, und es wurden daher Fragen diskutiert, die in den früheren Naturwissenschaftswellen bislang keine Rolle gespielt hatten: „Ist die Vorschule aus Sicht der Entwicklungspsychologie überhaupt schon in der Lage, Naturphänomene begreiflich zu machen, ohne das Kind zu überfordern?“ oder „Welche Konsequenzen hat es, ein Kind schon so früh in Kognitionsprozesse einzubinden?“ Ganz zentral wurde die Frage der kindgerechten Heranführung an Naturphänomene, also der didaktische und lernpsychologische Aspekt, in den Mittelpunkt gerückt.

Dass die frühe naturwissenschaftliche Bildung nun nachhaltig Erfolg zeigte, belegen die TIMSS-Studien von 2011, wonach am Ende der 4. Klasse Grundschulkinder gerade in den Naturwissenschaften deutlich aufgeholt haben (vgl. Bos 2011), was in der TIMSS-Studie von 2019

in weiten Teilen bestätigt werden konnte (vgl. Schwippert, Kasper et al. 2019). Hieran hat natürlich auch die Grundschule einen erheblichen Anteil, denn auch die Lehrpläne für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht wurden quantitativ erheblich ausgeweitet und qualitativ angehoben (vgl. Brüggemeyer 2018, S. 9). Einenerneuten Dämpfer brachte der PISA-Vergleichstest, der 2019 erschien (Erhebungszeitraum 2018, Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen aus Deutschland nur 5500), nach dem 15-jährige SchülerInnen weniger Punkte erzielten als noch 2016 – nicht nur beim Leseverständnis und bei mathematischen Aufgaben, sondern auch in den Naturwissenschaften – aber immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen (vgl. Reiss, Weiss et al 2018). Dies zeigt, dass die bisher gemachten naturwissenschaftlichen Fortschritte in der Elementarbildung trotz immer wieder neuer aktueller Herausforderungen niemals aufgegeben werden sollten.

Ein fester Platz für naturwissenschaftliche Bildung

Heute ist naturwissenschaftliche Bildung in allen Bundesländern fest verankert, aber deren Bedeutung im Bewusstsein vieler pädagogischer Fachkräfte Pädagogen droht angesichts vieler neuer Anforderungen überlagert zu werden.

Dieses Buch soll daher dazu beitragen, zum einen die Grundlagen naturwissenschaftlicher Frühbildung in Theorie und Praxis zu vermitteln und zum anderen die Vernetzungsmöglichkeiten mit weiteren anderen Bildungsbereichen aufzuzeigen.

Für diejenigen, die noch wenig Erfahrung mit Naturwissenschaftsvermittlung in der Kita haben, werden Hilfestellungen zum Einstieg ins naturwissenschaftliche Experimentieren mit Kindern gegeben. Gleichzeitig soll es dazu beitragen, dass die frühkindliche Heranführung an Naturphänomene mit Augenmaß betrieben wird, sodass das natürliche Interesse der Kinder im Blick bleibt, ohne einen zu frühen Lernstress in Gang zu setzen.

Deshalb beginnt das vorliegende Handbuch zur naturwissenschaftlichen Bildung im ersten Teil mit theoretischen Aspekten: Nach einer kurzen Einführung in den naturwissenschaftlichen Bildungsbegriff wird in Ausführungen zur Entwicklungspsychologie mit dem alten Vorurteil aufgeräumt, dass Kinder im Vorschulalter noch „zu klein“ für einen Zu-

Natürliches Interesse
wahren ohne Lern-
stress

gang zu Naturphänomenen seien. Diese Überlegungen werden durch Erkenntnisse der Neurobiologie unterstützt. In weiteren Kapiteln folgen Ausführungen zu kindlichen Zugängen zu Naturphänomenen, die bereits intuitiv angelegt sind, zur Interessensbildung bei Kindern zum Thema Naturphänomene, zu ihrer Erinnerungsfähigkeit in Bezug auf die Deutung durchgeföhrter Experimente, zur Rolle der Animismen im Vermittlungsprozess sowie zur Bedeutung der sinnlichen Dimension beim naturwissenschaftlichen Experimentieren. Ein ausführliches Kapitel befasst sich schließlich mit der Aufarbeitung naturwissenschaftlicher Themen in den Kindermedien.

Der zweite Teil dieses Buches widmet sich ausschließlich der Praxis. Hier wird für 17 Experimentiertage eine Auswahl von 35 Experimenten vorgestellt, die für den Elementarbereich zusammengestellt und dort über viele Jahre hinweg evaluiert wurden. Neben einer ausführlichen Beschreibung der Experimentdurchführung wird dabei ganz besonders viel Wert auf die Deutung des Phänomens und deren Vermittlung an Kinder gelegt.

... Und um zum Anfang zurückzukehren: So manch ein Küchenchemie-Experiment, das im 19. Jahrhundert das viktorianische Bürgertum begeisterte, hat auch heute noch nichts an Attraktivität verloren und ist daher auch in der vorliegenden Sammlung von Experimenten für den Elementarbereich dabei.

Ich wünsche Ihnen und den Kindern viel Spaß beim Experimentieren, Staunen und Begreifen.