

Inhalt

Einleitung	2
1 Grundlagen und Hinweise zur Durchführung	3
1.1 Warum beobachten wir Kinder in der Kita?	3
1.2 Beobachtungsaufgaben sind nicht statisch	4
1.3 Was sollten wir beobachten?	4
1.4 Wie können wir Beobachtung dokumentieren?	5
2 Das Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP)	7
2.1 Die Durchführung garantiert die Qualität der Bildungsdokumentation	10
2.2 Kurzzeitbeobachtungen als Basis für das EKP	12
3 Die Einbettung von Bildungsdokumentation in das Portfolio	13
4 Die Anwendung des EKP in der Praxis	16
5 Erste Beobachtung aus der Praxis: „Ein Turm entsteht in schwindelerregender Höhe“ (Carolin, 4 Jahre)	28
6 Zweite Beobachtung aus der Praxis: „Max, der Farbenmischer“ (Maximilian, 6 Jahre)	38
Literatur	48

Einleitung

Beobachtung und Dokumentation gehören seit mehr als zwei Jahrzehnten zu den Standardaufgaben im pädagogischen Alltag der Kinderbetreuung von der Krippe bis zum Hort sowie in der Tagespflege. Inzwischen haben Fachkräfte, Einrichtungen und Träger die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Konzepten und Verfahren von Beobachtung und Dokumentation zu wählen. Die Entscheidung für das eine oder andere Konzept kann sich vor allem auf folgende Auswahlkriterien stützen:

- Aussagekraft des Verfahrens hinsichtlich der Erfassung von Entwicklung, Persönlichkeit und Kompetenzprofil der Kinder
- Handhabbarkeit und Alltagstauglichkeit des Verfahrens
- Vermeidung von unnötigem Zeitbedarf in einem von vielen anderen Aufgaben beanspruchten Berufsalltag

Diese drei Kriterien standen bei der Entwicklung und Erprobung des **Entwicklungs- und Kompetenzprofils (EKP)** im Vordergrund. Das EKP hat bei zahlreichen Kindern in Kindertageseinrichtungen von Bayern bis Schleswig-Holstein Anwendung gefunden und konnte auf dieser Grundlage weiterentwickelt werden. Das vorliegende Manual präsentiert das EKP in einer ausgefeilten Fassung, die mit zahlreichen Praxisbeispielen und kurzen Erläuterungen zur Nutzung einlädt. Das tabellarische Herzstück des EKP wird begleitet von praxisnahen Informationen über

- Aufgaben,
- Themen,
- Verfahren und
- Qualitätssicherung
- sowohl von Beobachtung als auch von Dokumentation.

Dabei werden auch Veränderungen und Alternativen der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis während der letzten drei Jahrzehnte skizziert. Auf dieser Grundlage erweist sich das EKP als ein aktuelles, umfassendes Konzept der Bildungsdokumentation, das einen hohen fachlichen Anspruch mit zeitsparender Praktikabilität verbindet. Es kann von den pädagogischen Fachkräften in Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege flexibel und den Schwerpunkten der Einrichtungskonzeption entsprechend eingesetzt werden.

Das EKP wird darüber hinaus aus der verbreiteten Isolation von Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag herausgeholt, indem es mit einem anderen wichtigen Element aktueller frühpädagogischer Praxis, dem Portfolio, in Verbindung gebracht wird, ohne dass daraus neue Handlungsverpflichtungen entstehen.

1 Grundlagen und Hinweise zur Durchführung

1.1 Warum beobachten wir Kinder in der Kita?

Im Kita-Alltag hören wir immer wieder die Aussage: „Wir haben leider kaum Zeit, oft gar keine Zeit zur Beobachtung.“ Und in der Tat: Die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ist von einer kontinuierlich wachsenden Aufgabenfülle geprägt. Gleichzeitig ist der Fachkräftemangel in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen angekommen. Dennoch kann konstatiert werden: Erzieher*innen stellen sich den vielfältigen Anforderungen; sie sind engagiert und motiviert. Doch dazu brauchen sie Entlastung. Sie brauchen ein alltagstaugliches Konzept für Beobachtung und Dokumentation, das anspruchsvoll, zeitgemäß und zugleich möglichst zeitsparend ist.

Maria Montessori war zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine der ersten Pädagog*innen, die dem Beobachten der Kinder eine grundlegende Bedeutung für die pädagogische Arbeit beimaß. In der frühpädagogischen Praxis ein Jahrhundert später geht es uns in einem umfassenden Sinne um die Vielfalt der Aspekte, in denen Kinder mit ihrer sozialen, natürlichen und dinglichen Umwelt umgehen und sich selber als Persönlichkeit wahrnehmen. Je mehr wir von den Kindern wissen, desto erfolgreicher können wir sie begleiten auf dem Weg,

- sich mit ihren Stärken, Schwächen und Besonderheiten zu entdecken,
- als Weltentdecker und Welterforscher aktiv zu sein,
- mit anderen Kindern (oder auch Erwachsenen) gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln
- oder auch alleine, ganz darin versunken eine Sache zu verfolgen sowie
- sich auch auf Merkwürdiges, Ungewöhnliches einzulassen und
- Schönes zu genießen.

Wir beobachten Kinder auch, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen,

- was wir den Eltern über ihre Kinder berichten, anvertrauen, empfehlen, an Bestärkendem „herüberbringen“ können und sollten,
- inwieweit wir unser pädagogisches Handeln anreichern, neu akzentuieren oder sogar neu ausrichten können – dem einzelnen Kind gegenüber, einer kleineren Gruppe von Kindern oder der ganzen Kita-Gruppe gegenüber,
- ob wir gegebenenfalls eine externe Expertise einbeziehen sollten, um Besonderheiten einzelner Kinder besser zu verstehen oder um die Entwicklung einzelner Kinder durch Hinzuziehung therapeutischer Fachkräfte zu stabilisieren.

Mit dem Beobachten gewinnen wir auch eine Fülle von Eindrücken, die uns das Gesamtspektrum des Handelns, Empfindens, Denkens, der Wünsche der Kinder vor Augen führen. Wir werden durch Beobachtung zu Expert*innen von Kindern und Kindheit heute. Anders als Eltern, die kindliches Handeln in der konzentrierten Perspektive auf ihr eigenes Kind wahrnehmen, gewinnen wir so überindividuelle Fachkompetenz zum Thema Kindsein.

1.2 Beobachtungsaufgaben sind nicht statisch, sie verändern sich mit den pädagogischen Zielsetzungen

Dieses breite Aufgabenspektrum von Beobachtung entfernt sich deutlich von der Engführung, mit der Beobachtung in den Siebziger- und Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts betrieben wurde. Damals wurde mit den Arbeiten von Kuno Beller und anderen Pädagog*innen Beobachtung in die pädagogische Praxis der Kindertageseinrichtungen eingeführt, um Förderbedarfe von Kindern zu ermitteln. In den Neunzigerjahren erweiterte sich die Nutzung der Beobachtungsinstrumente: Nicht mehr nur Kinder mit Förderbedarfen oder – wie wir heute sagen – mit besonderen Rechten wurden als Adressat*innen von Beobachtung gesehen. Die belgischen Autor*innen der „Leuener Engagiertheitsskala“ und die Neuseeländerin Margret Carr, die Entwicklerin der „Bildungs- und Lerngeschichten“, leiteten eine neue, bis heute lebendige Phase pädagogischer Beobachtung und Dokumentation ein. Sie wollten Beobachtung so systematisieren, dass die individuellen Entwicklungs- und Lernpotenziale aller Kinder differenzierter transparent werden. Die Engagiertheit des Kindes beim Umgang mit Neuem und die dabei sichtbar werdenden Bildungspotenziale sollten durch neu definierte Beobachtungskonzepte und -instrumente erfasst werden.

Einen Schritt weiter gingen in den Nullerjahren Hajo Laewen und Beate Andres mit dem Beobachtungsansatz des „Infans-Konzepts“ für Kita und Krippe. Sie strebten eine regelmäßige Beobachtung von Kindern an, mit der entwickelnde Persönlichkeitsmerkmale, nämlich die Ausprägung „multipler Intelligenzen“ nach Howard Gardner, erkennbar gemacht werden sollten.

Im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts führte Gerd E. Schäfer diese Entwicklungslinie mit seinem Konzept der „Wahrnehmenden Beobachtung“ weiter. Dieses Verfahren soll dazu dienen, „Kinder und ihre Lernprozesse tagtäglich wahrzunehmen und die pädagogische Arbeit an den individuellen Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder auszurichten“ (www.wahrnehmendes-beobachten.de).

1.3 Was sollten wir beobachten?

Das ist sicherlich die Kernfrage der Beobachtung. Die Antwort kann im Wesentlichen nur vom jeweiligen historischen Standort aus gegeben werden: In den Siebziger- und Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts hatte die Beobachtung eine eindeutig favorisierte Funktion: die Feststellung von Behinderungen oder Verzögerungen der Entwicklung eines Kindes oder auch die Suche nach Anhaltspunkten für eine drohende Behinderung oder Beeinträchtigung.

Am Ende des 20. Jahrhunderts erweiterte sich das Spektrum der Beobachtungsziele und „-objekte“ enorm: Beobachtet wurde, wie ausdauernd ein Kind eine Spielhandlung vollzieht, wie sehr es sich auf Teilhandlungen konzentrieren kann und sich nicht stören lässt oder auch seine Misserfolge beim Verfolgen seiner Handlungsziele verarbeitet. Beobachtet werden kann, in welchem Maße ein Kind mit anderen (Kindern wie Erwachsenen) seine Erfolge oder auch Misserfolge teilt, Hilfe sucht und nutzt oder mit anderen Pläne entwickelt. Sowohl die Leuener Engagiertheitsskala (vgl. Laevers u.a. 1999) als auch Magret Carrs Bildungs- und Lerngeschichten bieten vielfältigste Ansatzpunkte für solche und viele weitere Beobachtungsziele (vgl. Carr 1998).

Nach dem Infans-Konzept können auch die ästhetische, die sozial-emotionale und die handlungspraktische Erfindungsgabe in Beobachtungen erfasst werden. Auch dafür wurden Bögen mit präzisierten Kriterien erarbeitet, an denen sich die Beobachter*innen orientieren können (vgl. Andres 2002).

In Schäfers „Wahrnehmender Beobachtung“ fallen solche Vorgaben weg (vgl. Schäfer 2004; Schäfer & Alemzadeh 2012). Die Beobachter*innen lassen sich auf das einzelne, unverwechselbare Kind in

einer spezifischen Situation ein und das, was akustisch, visuell oder sensomotorisch wahrnehmbar ist, auf sich wirken. Sie suchen dann nach den geeigneten Formulierungen, um die Beobachtung zu beschreiben, zu umschreiben oder verbal zu spiegeln. Als Hilfen wurden Reflexionsfragen entwickelt.

In den letzten Jahren zeigen die Konzepte zur Beobachtung und Dokumentation von Petermann, Petermann und Koglin (2017) sowie Schlaaf-Kirschner und Fege-Scholz (2017), wie unterschiedlich die Profile der Kriterienauswahl aussehen können: Petermann u.a. orientieren sich an einer eher traditionellen, fachbetonten Kriterienauswahl, wenn sie etwa mit den Kategorien Sprachentwicklung, kognitive und soziale Entwicklung arbeiten. Schlaaf-Kirschner und Fege-Scholz haben sich dagegen eher auf lebensweltorientierte Kriterien eingelassen, die auch Bezug zur Sprache der pädagogischen Fachkräfte aufnehmen. Die „Wahrnehmende Beobachtung“ Schäfers entgeht diesem Dilemma. Denn sie enthält keine Beobachtungsvorgaben, bestenfalls Fragestellungen, mit denen die Beobachter*innen ihren Blick schärfen können. Das Moment des Subjektiven wird aus dem Bereich des mit Mängeln Behafteten herausgeholt und zu einem notwendigen, positiven Bestandteil der Beobachtung erklärt.

Aber nicht nur der historische Wandel spielt bei der Qualitätseinschätzung der Items auf Beobachtungsbögen eine Rolle. Auch die letztlich immer subjektiv bleibende Kriterienauswahl spielt eine Rolle. Jeder Bogen stellt ein Raster dar, das, mit bestem Wissen und Gewissen der Autor*innen entworfen, aber immer auch Lücken oder Überbetonungen enthält.

1.4 Wie können wir Beobachtung dokumentieren?

Beobachtung hat nur einen Wert, wenn die Ergebnisse festgehalten und dann genutzt werden können. Tun wir das nicht, verunklären oder verlieren sich unsere Erinnerungen schneller, als wir es uns zugestehen. Oder sie werden von neuen Eindrücken überlagert. Daher ist es unerlässlich, Beobachtungen zu notieren, zu dokumentieren. Beobachtung und Dokumentation sind die beiden Seiten einer Medaille.

Und wenn wir Beobachtungen dokumentieren, haben wir auch eine Grundlage, das Beobachtete zu interpretieren – allein, mit Kolleg*innen oder Eltern. Das ist der Dreischritt, der Beobachtung erst sinnvoll macht und zusammengekommen **Bildungsdokumentation** ausmacht: Beobachtung – Dokumentation – Interpretation.

Dabei ist Beobachtung immer ganzheitlich, weil sie verschiedene Blickwinkel einbezieht und sich aus dem Wahrnehmen von Personen (Kindern) in ihrem Umfeld entwickelt. Dahinter steht die Grundüberzeugung, dass Bildung in der Kindertageseinrichtung immer auch Beziehungsarbeit und die Pflege von Bindung zwischen Erwachsenen und Kind ist.

Seit dem letzten Jahrhundert gibt es im Wesentlichen zwei methodische Pfade, um mit pädagogischem Interesse Kinder zu beobachten und das Beobachtete zu dokumentieren:

- Eintragung (Ankreuzen) in mehrspaltigen Tabellen („Beobachtungsbögen“)
- Informelles Notieren der Beobachtungen und das Sammeln der Notizen in Tagebüchern, Ordnern, Hängemappen

Beobachtungsbögen sind sinnvoll, wenn es darauf ankommt, die Ausprägung von bestimmten Kriterien der Persönlichkeit und der individuellen Entwicklung differenziert zu erfassen. Die Ausprägungsgrade können in unterschiedlicher Untergliederung zum Ausdruck gebracht werden. Eine nur zweiteilige Skala sagt aus: Ein Merkmal ist feststellbar oder eben nicht. Eine dreiteilige Skala besagt: Es gibt neben der Feststellung eines eindeutig vorhandenen oder eindeutig fehlenden Merkmals

auch einen weniger deutlichen mittleren Bereich mit einer schwachen oder noch unsicheren Merkmalsausprägung.

Praktiziert werden auch vier- und fünfteilige Skalen in Kita-Beobachtungsbögen. Bei der vierteiligen Skala geht es darum, markante Aussagen zu machen, ob eine Eigenschaft ganz besonders oder „nur so gerade“ erkennbar ausgeprägt ist oder eben nicht. Das bedeutet auch, dass die fehlende Ausprägung einer Eigenschaft entweder als besonders gravierend oder eben als weniger „schlimm“ markiert werden kann. Damit entsteht das Problem der Stigmatisierung schon von kleinen Kindern. Eine fünfteilige Skala schafft wieder eine Mittelzone. Die Frage bleibt dabei: Bedeutet diese Mittelzone, dass die Entwicklung des Kindes im „normalen Bereich“, im „statistischen Durchschnitt“ oder im „grünen Bereich“ liegt, was bedeuten kann: Es ist alles (noch) in Ordnung.

Erkennbar wird, dass Beobachtungsbögen mit **Skalen zum Ankreuzen** erhebliche Interpretationsspielräume aufweisen. Dennoch ist ihre Nutzung gerade im Gespräch mit Eltern von Vorteil, denn die meisten Eltern wünschen sich möglichst eindeutige Aussagen über die Entwicklung ihres Kindes. Diesem Wunsch kann vor allem durch das Heranziehen aktueller und (zugleich) älterer Bögen entgegengekommen werden, weil hierdurch Entwicklungslinien sichtbar gemacht werden können. Ein Beispiel: Marie kann sehr lebendig springen und hüpfen; da hat sie auf unserem Bogen die höchste Punktzahl, eine 5 erreicht. Das war im letzten Jahr noch nicht ganz so; da lag sie bei 4 Punkten. Das Balancieren liegt ihr nicht so. Da haben wir sie wieder bei 2 Punkten eingeordnet. Wenn das Eltern vermittelt wird, gewinnen sie den berechtigten Eindruck, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Kita bei ihren Beobachtungen ziemlich genau hinschauen und sich differenzierte Gedanken über die Entwicklung ihres Kindes machen. Eltern erhalten so einen präziseren Blick in das Kompetenzprofil ihres Kindes und seine Entwicklung. Das ist eine wichtige Grundlage für das Vertrauen der Eltern in die pädagogische Arbeit der Kita und zugleich eine gute Basis für eine wechselseitig interessierte und offene Zusammenarbeit.

Das frei formulierte Notieren von Beobachtungen folgt einer ganz anderen Intention als das Ausfüllen vorab erstellter und in der Regel standardisierter, also für alle Kinder gleicher Bögen. Dahinter steht die Zielsetzung, differenziert, personen- und situationsbezogen Formulierungen zu finden, die das, was das Kind ausmacht und auszeichnet, auf den Punkt zu bringen. Denn: Nächste Woche kann vielleicht ein ganz anderer Aspekt in den Vordergrund treten und für das Kind charakteristisch sein. Aber heute zeigt es eine bestimmte Facette seiner Unverwechselbarkeit besonders deutlich. Nicht Standardisierung, Vergleichbarkeit und Wiederholbarkeit der gemachten Feststellungen stehen bei diesem Verfahren im Vordergrund, sondern die Authentizität der Beobachtung und die Individualität des Kindes. Diese Unterscheidung lässt schon deutlich werden, dass es weniger um das Ausmachen von Schwachstellen, um das Identifizieren von Förderbedarfen geht als um das Herausarbeiten situativ sichtbar werdender Stärken und Ressourcen eines Kindes. Der jeweilige Blickwinkel der Pädagog*innen und damit auch ihre pädagogischen Grundannahmen fließen dabei in die Ergebnisse der dokumentierten Beobachtung ein.

Zu den pädagogischen Grundannahmen sollte immer auch die Überzeugung gehören, alle Chancen zu nutzen, um das Recht der Kinder auf **Partizipation** zu ermöglichen. Wenn wir diese Haltung einnehmen, folgen wir der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Dort heißt es in Artikel 12: „Kinder haben das Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. Es ist zugleich ein Recht, sich nicht zu beteiligen. Dieser Freiwilligkeit seitens der Kinder, ihr Recht auszuüben, steht die Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber, Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken“. Voraussetzung ist, dass die Kinder nach und nach lernen, ihre Bedürfnisse selber deutlich zu machen. Das Artikulieren von Wünschen und das Einfordern von Rechten ist ein Teil der Partizipation. Diese Kompetenzen machen die Kinder selbstbewusst und selbstreflexiv. Und

es gibt der Fachkraft Zeit und Handlungsspielräume, selber Akzente im pädagogischen Alltag zu setzen und nicht nur in der Vorbereitung der Aktionen mit den Kindern „aufzugehen“.

Unabhängig von den grundlegenden pädagogischen Überzeugungen, ohne die kein Verfahren sinnvoll genutzt werden kann, spielt die Qualität der **Verfahrensumsetzung** auch für die Qualität der verschiedenen Methoden eine große Rolle. Die Markierung in der Skala eines Beobachtungsbogens hat dann eine hohe Aussagekraft, wenn bei der Beobachtung das jeweilige Beobachtungskriterium präzise in den Blick genommen wird und nicht mit anderen, auch benachbarten Kriterien verschwimmt. Und die Wahl einer Skalenzuordnung kann nur dann gerechtfertigt sein, wenn die Beobachter*innen mit Sorgfalt ihr ganzes **professionelles Wissen und eine ethische Verantwortungshaltung** einbringen. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass sie ihre Eindrücke selbstkritisch mit denen vergleichen, die sie bei anderen Kindern gewonnen und für eine bestimmte Skalenzuordnung genutzt haben.

2 Das Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP)

Das Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP) ist ein (Teil-)Instrument zur Erfassung der Entwicklung von Kompetenzen und wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes. Es wurde in den Jahren 2003 bis 2005 mit und in den städtischen Kindertageseinrichtungen von Gütersloh und Mülheim an der Ruhr entwickelt und erprobt. Seitdem wurde es mehrfach, aber nicht grundlegend überarbeitet, zuletzt im Jahr 2020. Das EKP wird in mehreren hundert Kindertageseinrichtungen im gesamten Bundesgebiet verwendet, am meisten in Bayern, wo das Sozialministerium des Freistaats das EKP als Ersatz für andere staatlicherseits empfohlene Beobachtungsinstrumente zugelassen hat.

Im EKP wird die individuelle Entwicklung von Kompetenzen erfasst, begrifflich dokumentiert, gewichtet und gewürdigt. Das EKP veranlasst die Erzieher*innen, vorrangig Kompetenzen und vollzogene Entwicklungsschritte des Kindes, aber auch unterstützungsbedürftige Bereiche zu erfassen und genauer zu betrachten.

Es basiert auf der Interpretation der in mehreren Monaten gesammelten Entwicklungsdokumente. Dies können Kurzzeitbeobachtungen (siehe Seite 12 f.), notierte Spontanbeobachtungen oder die verschiedenen Dokumente im Portfolio (siehe Seite 13 ff.) sein. Das EKP bildet somit die reflektierte Zusammenfassung verschiedener Gattungen von festgehaltenen Beobachtungen. Damit kommt dem EKP der Stellenwert einer differenzierten, entwicklungsbezogenen Persönlichkeitseinschätzung zu.

Mit seiner Hilfe können präzise Einschätzungen getroffen werden zur

- Information und Beratung der Eltern,
- (Neu-) Akzentuierung der pädagogischen Arbeit und
- Initiierung notwendiger Fördermaßnahmen.

Den Eltern wird ein differenziertes, anspruchsvolles Bild ihres Kindes vermittelt. Ihnen wird verdeutlicht, mit welcher Sorgfalt und Achtsamkeit die Mitarbeiter*innen ihrem Kind in der Kindertageseinrichtung begegnen. Die sich oft reproduzierende Verengung des Blicks von Eltern auf vermeintliche

Zwänge der Schulanpassung wird bewusst nicht verstärkt. Eltern werden eingeladen, mit positiven Gefühlen die Entwicklungsfortschritte und Stärken ihres Kindes wahrzunehmen, aber auch – ohne Schamgefühle – seine Unterstützungsbedarfe ernst zu nehmen.

Pädagogische Fachkräfte werden durch das EKP mit einem breiten Spektrum an Kompetenzen und Entwicklungsfortschritten von Kindern vertraut gemacht. Ihr Blick auf Kinder und ihre Entwicklung wird geweitet. Immer wieder berichten pädagogische Fachkräfte, dass sie durch das EKP auf Persönlichkeits- und Kompetenzaspekte aufmerksam gemacht worden sind, die vor der EKP-Nutzung nicht in Ihrem Wahrnehmungs- und Aktionsradius lagen. Das kann dann auch Ausgangspunkt für Differenzierungen, Akzentverschiebungen oder sogar Veränderungen der pädagogischen Arbeit sein.

Das EKP macht durch seine fünfteilige Skala auch auf Entwicklungsbereiche aufmerksam, in denen die Reichweite pädagogischer Intervention überschritten wird. Das sind Bereiche, bei denen eine gezielte therapeutische oder medizinische Diagnostik, Unterstützung bzw. Förderung empfohlen wird. Dies soll deutlich machen, dass mit pädagogischen Maßnahmen nicht alle Aspekte kindlicher Entwicklung angemessen begleitet und gefördert werden können und dass es bei manchen festgestellten Entwicklungsverläufen sinnvoll ist, außerpädagogische Expertise heranzuziehen. Das Besondere des EKP besteht darin, dass auch diese Bereiche in ein Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument aufgenommen werden, ohne dass sogleich auf einen speziellen therapeutisch orientierten Bogen zurückgegriffen werden muss. Dies geschieht gewissermaßen niederschwellig, das heißt, es werden erste Anhaltspunkte für besondere Unterstützungsbedarfe festgehalten. Spezielle diagnostische und anschließende therapeutische Maßnahmen können darauf aufbauen.

Das EKP rückt mit seiner **inhaltlichen Struktur** von älteren Beobachtungsbögen ab: Es überschreitet mit der Ausrichtung seiner Kriterien (Items) eine vorrangig biologisch-entwicklungspsychologische Ausrichtung. Eine solche Ausrichtung wird in den **ersten Teil des Bogens** integriert. Hier sind die zentralen Aktionen und Organe des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt zusammengefasst: **Bewegung und die Sinne** Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen, der Stellungssinn und die Orientierung im Raum.

Im **zweiten Teil** des EKP geht es um die Entwicklung und Ausprägung von **Kompetenzen**, die in älteren Beobachtungsbögen noch keine systematische Rolle spielten. Der Kompetenzbegriff erlebt seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert in Pädagogik, Soziologie und Psychologie einen außerordentlichen Bedeutungszuwachs. So ist er etwa auch in der von der OECD initiierten PISA-Studie ein wesentliches Strukturelement, das Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unabhängig vom Kanon der Schulfächer definiert und begründet (vgl. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2001). Kompetenzen sind die handlungspraktischen Verknüpfungen zwischen Individuum und der vom Menschen geprägten, zumindest von ihm beeinflussten Welt. Sie statten den Einzelnen nicht nur für seine Persönlichkeitsentfaltung aus, sondern vermitteln ihm auch Voraussetzungen, um diese Welt zu bewahren und weiterzuentwickeln. Und dies nicht wertfrei, sondern mit der Intention, dass Menschen, auch Heranwachsende, die Prozesse des Schützens und Stärkens nach den **humanistischen Werten** der Aufklärung betreiben, auf die sich unsere Gesellschaft beruft. Demokratie, Klimawandel, Artenschutz, Digitalität und Künstliche Intelligenz sind zum Beispiel wichtige Felder, die sinnvoll nur mit einer Vielfalt von Kompetenzen des Individuums wie auch der Gesellschaft beherrschbar sind. Diese Kompetenzen sind nicht lebensaltersgebunden, sondern entwickeln sich in vielen kleinen Schritten schon in den ersten Lebensjahren (vgl. insgesamt Landwehr 1996).