

Inhalt

Einleitung	2
1 Grundlagen und Hinweise zur Durchführung	4
1.1 Warum beobachten wir Kinder in der Grundschule und in Betreuungseinrichtungen?.....	4
1.2 Beobachtungsaufgaben sind nicht statisch.	4
1.3 Was sollten wir beobachten?.....	5
1.4 Wie können wir Beobachtung dokumentieren?.....	6
2 Das individuelle Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP)	8
2.1 Die Durchführung garantiert die Qualität der Bildungsdokumentation	11
2.2 Kurzzeitbeobachtungen als Informationsbasis für das EKP.....	12
3 Die Einbettung von Bildungsdokumentation in das Portfolio	14
3.1 Portfolio – Kennzeichen des Prozesses	14
3.2 Wie sieht ein Portfolioprozess in der Praxis aus?	14
3.3 Talentportfolio.....	15
4 Die Anwendung des EKP in der Praxis Entwicklungs- und Kompetenzprofil für Kinder von 6 bis 12 Jahren	16
5 Erste Beobachtung aus der Praxis: „Der Baukünstler“ (Julian, 7 Jahre)	27
6 Zweite Beobachtung aus der Praxis: „Die große Puzzle-Expertin“ (Lea, 9 Jahre)	37
Literatur	47

Einleitung

Beobachtung und Dokumentation gehören seit mehr als zwei Jahrzehnten zu den Standardaufgaben im pädagogischen Alltag der Kinderbetreuung – von der Krippe bis zum Hort bzw. der Ganztagschule sowie in der Tagespflege. Beobachtungsverfahren für Kinder im Grundschulalter haben jedoch noch eher Seltenheitswert.

Wenn hier ausschließlich von der Beobachtung in der Kindertagesbetreuung die Rede ist, liegt dies darin begründet, dass Beobachtungsverfahren für Kinder im Grundschulalter noch bislang kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Der EKP 6–12 hat erstmals das Ziel, Fachkräften in Hort, Schulkindbetreuung und in der Ganztagschule ein Beobachtungsverfahren an die Hand zu geben, das gleichermaßen handhabbar wie aussagekräftig ist.

Kinder und Jugendliche in Deutschland arbeiten heute im Schnitt mehr als 38,5 Stunden pro Woche in oder für die Schule – und damit ähnlich viel wie Erwachsene in Vollzeitjobs. Entsprechend weniger Zeit bleibt ihnen nach ihren eigenen Angaben für alle anderen Aktivitäten – Zeit mit der Familie, Spielen mit Freunden, für „Chillen“, „Zocken“ oder Hobbys. Mit zunehmendem Alter steigt die Beanspruchung durch die Schule bis zur 45-Stunden-Woche in den Klassen 9 bis 13. Dies sind Ergebnisse einer Umfrage, zu der das Deutsche Kinderhilfswerk und UNICEF Deutschland 2023 im Vorfeld des Weltkindertages unter dem Motto „Kinder brauchen Zeit!“ aufgerufen hatten. Rund 2.000 Mädchen und Jungen beteiligten sich daran. Sie füllten online ihren Wochenplan aus und gaben damit Einblick in ihren Alltag.

Die Zeit, die Kinder in der Schule, im Hort etc. verbringen, ist deutlich höher als noch vor 20 Jahren. Durch eine sorgfältige Beobachtung und Dokumentation lernen Pädagog:innen die Kinder im Grundschulalter besser zu verstehen und ganzheitlich wahrzunehmen. Sie erhalten Einblick in die Entwicklung und das Lernen des Kindes, verschaffen sich Wissen über seine Fähigkeiten und Interessen sowie den Verlauf des Bildungsprozesses.

Gerade Übergangssituationen, wenn ein Kind zum Beispiel vom Kindergarten in die Grundschule wechselt, erfordern immer die besondere Aufmerksamkeit aller Beteiligten. Aus diesem Grund sehen Fachleute auch sinnvolle Einsatzmöglichkeiten von Beobachtung und Dokumentation in der Schulkindbetreuung. Es geht um die professionelle Beobachtung der Kinder und die Dokumentation ihrer Entwicklungsschritte. Fachkräfte können nur dann eine kindzentrierte Perspektive einnehmen, wenn sie die Schüler:innen ganz individuell mit ihren Bedürfnissen, Themen und Interessen wahrnehmen.

Im frökhkindlichen Bereich 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 für Kinder von 6 bis 12 Jahren, 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 zugrunde gelegt. So 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 Akteur:innen¹ in der Ganztagsgesellschaftsbetreuung, im Hort und in der Schulkindbetreuung flexibel und den Schwerpunkten der Bildungspläne und der Einrichtungskonzeption entsprechend eingesetzt werden.

¹ Im Folgenden wird häufig von „pädagogischen Akteur:innen“ im Ganztage die Rede sein. Dies hat den Grund, dass in Ganztags/Hort/Schulkindbetreuung häufig multiprofessionelle Teams agieren und auch Lehrer:innen sich angesprochen fühlen dürfen.

1 Grundlagen und Hinweise zur Durchführung

1.1 Warum beobachten wir Kinder in der Grundschule und in Betreuungseinrichtungen?

Im pädagogischen 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 Akteur:innen im Grundschulbereich ist von einer kontinuierlich wachsenden Aufgabenfülle geprägt. Dennoch kann konstatiert werden: Pädagogische Fachkräfte 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 pädagogischen 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 selbst 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:innen und Welterforscher:innen aktiv zu sein, mit anderen Kindern (oder auch Erwachsenen) gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln oder auch allein, 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, einer kleineren Gruppe von Kindern oder der ganzen 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 über-individuelle Fachkompetenz zum Thema Kindsein.

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

Das breite Aufgabenspektrum von Beobachtung entfernt sich deutlich von der Engführung, mit der Beobachtung in den 1970er und 1980er Jahren 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 1990er Jahren 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 „Leuvener 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 Hans-Joachim 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 täglich 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 1970er und 1980er Jahren 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 Leuvener Engagiertheitsskale (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 Kriterien-Auswahl aussehen können: Petermann und Kolleg:innen orientieren sich an

einer eher traditionellen, fachbetonten Kriterien-Auswahl, wenn sie etwa mit den Kategorien Sprachentwicklung, kognitive und soziale Entwicklung arbeiten. Schlaaf-Kirchner 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, sondern auch die letztlich immer subjektiv bleibende Kriterien-Auswahl. 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 zusammengenommen **Bildungsdokumentation** ausmacht: Wahrnehmende 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 Ganztagsbetreuung und in der Schule immer auch Bildungs- und Beziehungsarbeit und die Pflege von Bindung zwischen Erwachsenem 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. 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. 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 Interpretations-
spielräume 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 ent-
gegenkommen werden, weil hierdurch Entwicklungslinien sichtbar gemacht werden können.

Ein Beispiel: Lea kann sich gut auf ihr Arbeitsblatt konzentrieren, da hat sie im EKP – Me-
thodenkompetenz – die höchste Punktzahl, eine 5 erreicht. Das war im ersten Grund-
schuljahr noch nicht ganz so ausgeprägt; da lag sie bei 3 Punkten. Das Umsetzen von
Aufgaben liegt ihr nicht so. Sie schaut aus dem Fenster, spielt mit dem Stift und träumt. Da
haben wir sie wieder bei 2 Punkten eingeordnet.

Wenn das Eltern vermittelt wird, gewinnen sie den berechtigten Eindruck, dass die Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräfte in der Schule und in der Ganztagsbetreuung sehr
genau beobachten und sich differenzierte Gedanken über die Entwicklung ihres Kindes
machen. Eltern erhalten so einen präziseren Blick auf das Kompetenzprofil ihres Kindes
und seine Entwicklung. Das ist eine wichtige Grundlage für das Vertrauen der Eltern in die
Bildungsarbeit der Schule und der Betreuungseinrichtungen und zugleich eine gute Basis
für eine wechselseitige interessante und offene Erziehungspartnerschaft.

Das frei formulierte Notieren von Beobachtungen folgt einer ganz anderen Intention als das Aus-
füllen 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
könnte vielleicht ein ganz anderer Aspekt in den Vordergrund treten und für das Kind charakteris-
tisch sein. Aber heute zeigt es eine bestimmte Facette seiner Unverwechselbarkeit besonders deut-
lich. 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 Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräfte 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 Chan-
cen 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 Bundesrepu-
blik 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 aus-
zuüben, 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 selbst 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 Lehrkraft/pädagogischen Fachkraft Zeit und Handlungsspielräume, selbst Akzente im Bildungs-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 individuelle Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP)

Das individuelle Entwicklungs- und Kompetenzprofil (EKP) ist ein (Teil-)Instrument zur Erfassung der Entwicklung von Kompetenzen und wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen eines 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.

Im EKP wird die individuelle Entwicklung von Kompetenzen erfasst, begrifflich dokumentiert, gewichtet und gewürdigt. Das EKP veranlasst den/die Beobachter:in, 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, notierte Spontanbeobachtungen etc. 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,
- 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 Lehrkräfte und Fachkräfte ihrem Kind 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.