SCHRIFTENREIHE
DIDAKTIKBÜRO HH

NR. 02

Wer hat's erfunden?

Pädagogische Autorschaft in der Trainerausbildung im Zeitalter von KI.
Ein Orientierungsrahmen für Ausbildungsverantwortliche, Ausbilderinnen und Ausbilder in Sportorganisationen

Frank Vohle

Nummer 02 · November 2026 · Hamburg

Die Schriftenreihe des DIDAKTIKBÜROS HAMBURG versammelt Texte zur Didaktik in all ihren Facetten. Unter Didaktik wird das Zusammenspiel von Lehren und Lernen in formalen oder non-formalen Kontexten verstanden; sie befasst sich mit curricularen, methodischen und medialen Themen und hat Beziehungen zu Organisationsentwicklung und Wissensmanagement. Damit sind auch pädagogisch-didaktische Grundfragen einbezogen, wie sie aktuell durch Künstliche Intelligenz provoziert werden.

Alle Hefte sind bei Zenodo (zenodo.org) dauerhaft archiviert und mit einer DOI zitierfähig. Zenodo ist ein offenes Forschungsrepositorium, das vom CERN betrieben wird und im Rahmen des EU-Projekts OpenAIRE entstanden ist.

Die Schriftenreihe wird von DR. FRANK VOHLE herausgegeben. Willkommen sind auch Ko- und Gastautoren und -autorinnen.

ANSCHRIFT & KONTAKT
Dr. Frank Vohle
Burbekstraße 37B
22523 HAMBURG
vohle@didaktikbuero.de
www.frank-vohle.de

SCHRIFTENREIHE DIDAKTIKBÜRO HAMBURG · NR. 02 · NOVEMBER 2026

Wer hat's erfunden?

Pädagogische Autorschaft in der Trainerausbildung im Zeitalter von KI. Ein Orientierungsrahmen für Ausbildungsverantwortliche, Ausbilderinnen und Ausbilder in Sportorganisationen

Frank Vohle

1 Einleitung: Ein Sonntagabend

Sonntagabend, kurz nach neun: Die Ausbilderin eines Fachverbands sitzt vor 18 Reflexionen von Trainern aus dem A-Lizenz-Lehrgang. Die Texte sind gut gegliedert und fehlerfrei, und sie klingen auffällig ähnlich. Alle loben den eigenen „ressourcenorientierten Blick", keiner erzählt von einem Moment, in dem etwas krass oder auch still schiefging. Die Ausbilderin kennt diese Trainer, sie hat sie in ihren Lehrproben erlebt.[1] Der Verdacht liegt nahe, dass hier eine KI mitgeschrieben hat. Und ihr kommt eine Frage in den Sinn, die man aus der Werbung kennt: Wer hat's erfunden?[2]

Doch die Frage lässt sich auch auf die Ausbilderin anwenden. Den Ablauf für das nächste Lehrgangswochenende hat sie am Vortag selbst mit einer KI erstellt. Der Entwurf war gut und sah professionell aus, und sie sparte zwei Stunden. Wer hat ihn erfunden? Um diese doppelte Frage geht es in diesem Beitrag.

Generative KI, im Folgenden kurz KI, ist in der Trainerbildung angekommen und steht allen jederzeit zur Verfügung: Athletinnen fragen sie, warum das Knie schmerzt, Trainer fragen nach Übungsformen, Ausbilderinnen nach Material für den nächsten Lehrgang. Die Debatte darüber richtet sich meist auf die Beziehung zwischen Trainerin und Athlet. Weniger im Blick ist die Ebene darüber: die Ausbilderinnen und Ausbilder, international Coach Developer genannt, die Trainer ausbilden, in der Praxis begleiten und prüfen. Wer genau gemeint ist, zeigt der Kasten.

1 Im Text wechseln weibliche und männliche Formen. Gemeint sind immer alle Geschlechter.
2 Der Spruch stammt aus einer bekannten Schweizer Werbung für Kräuterbonbons. Er fragt, wer der Urheber eines Originals ist, und trifft damit ziemlich genau, worum es bei Autorschaft geht.

WER IST (IM D-A-CH-RAUM) GEMEINT?

Ausbildungsverantwortliche (AV) steuern die Trainerausbildung: Lehrpläne, Prüfungsordnung, Einsatz und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Das geschieht auf zwei Ebenen. Auf der **nationalen Ebene** setzt die Ausbildungsleitung des Fachverbands den Rahmen und verantwortet die höchsten Lizenzstufen, in Österreich gemeinsam mit den Bundessportakademien, in der Schweiz im Zusammenspiel mit Swiss Olympic, dem BASPO und Jugend+Sport (J+S). Auf der **regionalen Ebene** verantworten Landesverbände, in der Schweiz auch Regional- oder Kantonalverbände und kantonale J+S-Stellen, häufig die Einstiegs- und mittleren Stufen. Wie die Stufen heißen und wo sie liegen, unterscheidet sich je nach Land und Sportart.

Ausbilderinnen und Ausbilder (AB) bilden Trainerinnen und Trainer in Lehrgängen aus, begleiten sie in der Praxis und prüfen sie, auf nationaler wie auf regionaler Ebene. In Deutschland heißen sie auch Lehrreferenten, Lehrkräfte oder Lehrteam, in Österreich Vortragende, in der Schweiz J+S-Expertinnen und -Experten oder Ausbildnerinnen und Ausbildner. International entsprechen sie den **Coach Developern** (ICCE, 2024). Der Begriff ist dort etwas weiter gefasst, denn Coach Developer begleiten Trainer auch direkt in ihren Vereinen, etwa als Mentorin oder Mentor über eine Saison.

Ausbilderinnen nutzen KI als Lernende selbst, und zugleich sind sie für Trainer als Lehrende Vorbilder, auch im Umgang mit KI, ob sie wollen oder nicht. Das ist ihre Doppelrolle. Wer KI unreflektiert einsetzt und didaktische Kernaufgaben an sie abgibt, etwa bei der Vor- und Nachbereitung von Lehrgängen, verliert mit der Zeit an Urteilskraft. Gemeint ist die Fähigkeit, eine Situation selbst als besonders wahrzunehmen, sie individuell zu deuten und sicher zu entscheiden, was zu tun ist. Ausbilder brauchen Urteilskraft im Lehrgang ebenso wie in der Prüfung, wenn sie über die Lizenz anderer entscheiden. Das überarbeitete International Coach Developer Framework (ICDF; ICCE, 2024) enthält zu KI keinen Abschnitt, und die internationale Sportwissenschaft untersucht KI bisher vor allem auf der Ebene von Athletinnen und Trainern (Zhou et al., 2025), zu Ausbilderinnen und Ausbildern gibt es kaum Arbeiten.

Dieser Beitrag greift die Lücke auf und entwickelt einen KI-Orientierungsrahmen, im Folgenden kurz Rahmen, für Ausbildungsverantwortliche und für die Ausbilderinnen und Ausbilder in ihren Verbänden. Sein Leitbegriff ist Autorschaft, ein Begriff, den der Deutsche Ethikrat (2023) für den Umgang mit KI vorgeschlagen hat und den Nr. 01 der Schriftenreihe bereits für den Sport herangezogen und konkretisiert hat (Vohle, 2026). Bezogen auf Lehr- und Lernbeziehungen spreche ich von pädagogischer Autorschaft. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Urheberin und Verantwortliche des eigenen Wissens, Handelns und Urteilens zu bleiben, kurz: Autor des eigenen Ausbilder- und Trainerlebens zu sein. Sichtbar wird sie vor allem im Urteil, in dem Wissen und Handeln zusammenlaufen. Der Begriff ist verwandt mit dem in der Bildungsforschung verbreiteten englischen Begriff der Agency, der Fähigkeit, das eigene Leben selbst zu steuern und ihm eine Richtung zu geben (Biesta & Tedder, 2007, S. 135), fragt aber darüber hinaus, wessen Urteil einer Handlung zugrunde liegt und wer dafür einsteht. Genau diese Frage stellt sich mit KI neu: Wer intensiv mit KI arbeitet, kann seine Leistung kurzfristig enorm steigern.

Ob dabei auch die eigene Kompetenz wächst oder schwindet, hängt unter anderem davon ab, ob er Urheber seines Urteils bleibt.

Pädagogisch ist diese Autorschaft, weil sie eine zweite Seite hat: Wer lehrt, vermittelt auch sich selbst. Glaubwürdig ist eine Ausbilderin vor allem dann, wenn hinter dem, was sie vermittelt, ihr eigenes Urteil steht. Von der Urheberschaft an Texten, wie Zeitschriften sie von ihren Autoren verlangen, ist der Begriff zu unterscheiden. Gemeinsam ist beiden, dass jemand für das, was er vorlegt, die Verantwortung übernimmt. Was das für das Urteilen heißt, vertieft Kapitel 4.

Der Beitrag ist ein ausführlicher Orientierungsrahmen. Ausbildungsverantwortliche finden darin Bausteine für eine Aufgabe, die nach meiner Erfahrung in vielen Verbänden ansteht: die Entwicklung eines pädagogisch begründeten KI-Ausbildungsrahmens. Der Beitrag ist in drei Schritten aufgebaut. Die Kapitel 2 bis 4 begründen, warum das Urteilen der Ausbilderinnen und Ausbilder im Mittelpunkt steht und was KI daran verändert. Die Kapitel 5 und 6 zeigen, wie sich gegensteuern lässt, bis hin zu einem Prüfungsformat. Kapitel 7 wendet den Rahmen auf einen Fall an, und Kapitel 8 kehrt zum Sonntagabend zurück. Wer wenig Zeit hat, kann mit dem Fall beginnen und danach den Schluss lesen.

2 Das Spezifikum der Ausbilderinnen und Ausbilder

In der Trainerbildung lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Athletin und Trainer, Trainer und Ausbilderin, Ausbilderin und deren Ausbilder, international Coach Developer und Trainer of Coach Developers (ICCE, 2024, S. 44). ICCE fasst es knapp: „Coaches coach athletes and Coach Developers coach coaches" (S. 5). Auf jeder Ebene fördern Menschen andere Menschen in ihrer Kompetenzentwicklung, doch der Gegenstand ist jeweils ein anderer. Wie bei einer Steckpuppe enthält jede Ebene die darunterliegende, und mit jeder Ebene wächst die Entfernung zum Sportplatz, an dem alles fruchten soll. Die oberen Ebenen sind dort meist nur zu Gast. Trainer arbeiten an Bewegung und Leistung ihrer Athleten. Ausbilder entwickeln Trainer, indem sie ihnen ihren Trainingsstil bewusst machen, alternative Konzepte und Deutungen nahelegen und sie dazu anregen, ihre eigene Praxis zu verändern. Ihr Gegenstand ist die Art, wie Trainer trainieren. Die Lehrerbildung kennt das seit Langem: Wer Lehrkräfte ausbildet, arbeitet als Praktikerin zweiter Ordnung (Murray & Male, 2005) und ist dabei immer auch Vorbild (Lunenberg et al., 2007). Dieser Beitrag bleibt bewusst auf der Ebene der Ausbilderinnen und Ausbilder, auf der die Verbände ihre Trainerinnen und Trainer ausbilden und auf der derzeit viel in Bewegung ist: Kompetenzorientierung, Blended Learning, neue Prüfungsformen (Vohle & Sygusch, 2022) und jetzt KI.

Was eine Ausbilderin tut, zeigen ihre typischen Situationen. Um sie zu finden, braucht es eine Heuristik, und Tabelle 1 verbindet dafür zwei Sichtweisen: Die prozessuale Sicht ordnet die Situationen nach dem Zyklus aus Planen, Durch-

führen und Evaluieren, mit dem das ICDF die Arbeit im Coaching in bewusst allgemeiner Form beschreibt. Die kompetenzorientierte Sicht zeigt, was jede Situation verlangt: Wissen, Urteilen und Handeln. Für jede Zelle fragt die Tabelle dann getrennt nach den beiden Seiten der Doppelrolle, wie KI ins Spiel kommt: bei den Ausbilderinnen selbst und bei den Trainern, die sie ausbilden. Die Dreiteilung der Anforderungen lehnt sich an das DOSB-Kompetenzmodell an, das Wissen und Können in Anforderungssituationen verbindet (Sygusch et al., 2022; Möhrle, 2025, S. 5, 38), und an das Modell von Blömeke et al. (2015), das Kompetenz als Kontinuum beschreibt: von Dispositionen, also kognitiven und affektiv-motivationalen Voraussetzungen, die der Rahmen vereinfachend als Wissen fasst, über situationsspezifische Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens, die zusammen das Urteilen ausmachen, bis zum beobachtbaren Handeln.

Tabelle 1 Typische Situationen von Ausbilderinnen und Ausbildern, ihre Anforderungen und die Rolle von KI

		Anforderungen			KI in der Situation	
Phase	**Situation**	**Wissen**	**Urteilen**	**Handeln**	**KI bei Ausbilderinnen und Ausbildern**	**KI bei Trainerinnen und Trainern in Ausbildung**
Planen	Lehrgang vorbereiten	Curriculum; wie Erwachsene lernen; Vorerfahrung der Gruppe	Was braucht diese Gruppe? Was lasse ich weg, auch von dem, was ich bisher immer eingeplant habe?	Aufgaben und Ablauf entwerfen	KI entwirft Ablauf und Materialien	KI erstellt den Trainingsplan
	Lern- und Prüfungsaufgaben entwickeln	Kompetenzorientierung; Aufgabenformate	Woran zeigt sich, dass jemand das Angestrebte kann?	Aufgaben formulieren, Kriterien festlegen	KI erstellt Aufgaben und Kriterien	KI erstellt Hausarbeit oder Lernaufgabe
Durchführen	Lehrgang moderieren	Gruppenprozesse; Inhalte	Wann greife ich ein, wann lasse ich es laufen?	Fragen, zuhören, Lehrproben organisieren	KI bereitet Antworten auf erwartbare Fragen vor	Austausch in der Gruppe; KI kaum im Spiel
	Lehrprobe beobachten	Sportart; Trainingsmodelle; Vorerfahrung des Trainers	Was ist wesentlich? Was sieht der Trainer nicht?	Beobachten, dokumentieren, aufzeichnen	KI analysiert das Video der Lehrprobe	Lehrprobe vor der Gruppe; KI kaum im Spiel
Evaluieren	Feedbackgespräch führen	Feedback- und Reflexionsmodelle; Biografie der Trainerin	Was kann die Trainerin jetzt aufnehmen?	Gespräch führen, Beziehung halten	KI erstellt Gesprächsleitfaden oder Rückmeldung	KI schreibt die Reflexion über die eigene Lehrprobe
	Lizenzprüfung abnehmen	Kriterien und Standards der Prüfungsordnung	Bestanden oder nicht, und warum?	Prüfung gestalten, beobachten, nachfragen	KI schreibt oder prüft das Gutachten	KI erstellt Portfolio oder Prüfungsbericht

Anmerkung. Auswahl der Situationen und Einträge: eigene Darstellung.

Liest man die Tabelle spaltenweise, zeigt sich ein Muster. Die Spalten Wissen und Handeln beschreiben, was sich allgemein lernen, üben und prüfen lässt. Die Spalte Urteilen enthält in jeder Zeile eine Frage, auf die es keine allgemeine Antwort gibt, weil sie sich nur für diese Person in dieser Lage beantworten lässt. Genau hier kann KI am wenigsten beitragen, denn sie kennt die besondere Situation nicht, in der sich ein Urteil bewähren muss.

Warum ist gerade das Urteilen so wichtig? Erstens verbindet es Wissen und Handeln: Im Urteil wird Wissen auf eine konkrete Situation bezogen und in Handeln übersetzt. Zweitens wird Kompetenz erst im begründeten Urteil sichtbar. Beim Prüfen beobachtet man nur die Performanz, das Handeln in einer Situation, und schließt auf die Kompetenz dahinter. Wie gut Wissen und Handeln integriert sind, zeigt sich erst, wenn das Urteil begründet werden muss. Drittens wird von Anfang an geurteilt. ICCE spricht von „knowledge, skills and behaviours" und beschreibt Urteilskraft vor allem als Merkmal entwickelter Expertise, die sich mit Kompetenzlisten nur schwer erfassen lasse (ICCE, 2024, S. 22, 52, 92–93). Doch auch Anfänger urteilen, nur mit schmalerer Erfahrung. Deshalb gehört das Urteilen auf jeder Stufe in Ausbildung und Prüfung (vgl. Abraham & Collins, 2011).

Was ein gutes Urteil in einer bestimmten Situation ausmacht, lässt sich ergänzend zu Blömeke et al. (2015) mit dem Begriff der Phronesis fassen, der praktischen Klugheit. Lindebaum et al. (2026) unterscheiden mit Shotter und Tsoukas (2014) drei Elemente: Kontextsensitivität, praktisches Können und moralische Einsicht. Alle drei spiegeln sich in der Spalte Urteilen von Tabelle 1 wider. Wer fragt, was diese Gruppe braucht, zeigt Kontextsensitivität, wer den richtigen Moment zum Eingreifen erkennt, praktisches Können. Wer entscheidet, ob jemand bestanden hat, braucht moralische Einsicht, weil sein Urteil Folgen für eine Person hat. Urteilskraft in diesem Sinn wächst in einem Kreislauf: Im Urteil über eine Situation wird Wissen zu Handeln, und wer über das eigene Handeln nachdenkt, gewinnt daraus neues Wissen für das nächste Urteil. Ausbildung kann an jeder Stelle dieses Kreislaufs ansetzen, beim Wissen, beim Urteilen oder beim Handeln (vgl. Kolb, 1984, S. 30–31).

Phronesis entsteht aus eigener Erfahrung, die leiblich und sozial eingebettet ist. Dreyfus (2001, S. 38–39, 91) zeigt das für die Entwicklung von Expertise: Sie wächst vor allem dort, wo jemand selbst an einer Situation beteiligt ist und dabei etwas riskiert. Wer als Ausbilderin neu beginnt, hat in dieser Rolle noch wenig solche Erfahrung (Kapitel 4). Urteilen muss sie trotzdem, vom ersten Tag an.

Gelernt wird dieses Urteilen meist im laufenden Betrieb: im Lehrgang, im Feedbackgespräch, in der Prüfung und im besten Fall in der Fortbildung im Lehrteam. Darin liegt die besondere Lage des Ausbilders. Er urteilt über andere und prüft Trainer (ICCE, 2024, S. 50), während er sein eigenes Urteil in den Situationen aus Tabelle 1 noch entwickelt. Er lernt, während er schon Vorbild ist. Deshalb wiegt doppelt, wie er dabei mit KI umgeht: Wer sein Urteil an KI abgibt, kann Trainern nicht vorleben, wie man es selbst entwickelt.

3 KI in den Situationen

KI kann in allen Situationen aus Tabelle 1 eingesetzt werden, aber nicht überall gleich stark. Für Ausbilderinnen kann KI Lehrgänge und Materialien entwerfen, Fragen beantworten, die man früher im Lehrteam geklärt hätte, Vide-

os und Gespräche auswerten, wenn auch fehleranfällig (O'Brien & Prentice, 2025), Feedback vorformulieren und Gutachten schreiben. Bei Trainerinnen in Ausbildung zeigt sich ein deutlicher Unterschied: In der Lehrprobe, die sie live vor der Gruppe leiten, spielt KI kaum eine Rolle. In den schriftlichen Aufgaben dagegen, der Trainingsplanung, der Reflexion über eine Einheit oder dem Portfolio, ist die Versuchung groß, sie zu nutzen.

Warum ist KI in manchen Situationen so attraktiv und in anderen kaum? Goodyear (2015) unterscheidet pre-aktives, interaktives und post-aktives Lehren. Planung und schriftliche Nachbereitung geschehen ohne die Lernenden, am Schreibtisch, und dort ist KI leicht zur Hand. Wo Lernende anwesend sind, im Lehrgang, auf dem Platz, im Gespräch, greift sie bisher kaum ein. Für den Rahmen ergibt sich daraus neben den Situationen und ihren Anforderungen aus Tabelle 1 eine dritte Kategorie, die Anwesenheit: Findet eine Situation synchron mit den Lernenden statt oder ohne sie?

Vom Einsatz der KI betroffen sind deshalb vor allem die sprach- und reflexionsbezogenen Situationen ohne die Lernenden: die Vorbereitung und die schriftliche Nachbereitung. Zwei Umstände verstärken das. Bei Ausbilderinnen und Ausbildern ist diese Arbeit am Schreibtisch ein großer Teil ihrer Tätigkeit, und sie geschieht oft unter Zeitdruck: im Ehrenamt abends nach dem Beruf, im Hauptamt zwischen vielen anderen Aufgaben. Zeitdruck aber begünstigt, dass Denkarbeit abgegeben wird (Kapitel 4). Bei den Trainerinnen in Ausbildung kommt hinzu, dass schriftliche Reflexion in der Trainerbildung schon lange unter Verdacht steht, eher Darstellung als Denken zu sein (Cushion, 2018). KI macht diese Darstellung leicht. Die 18 Reflexionen vom Sonntagabend passen in dieses Bild.

4 Autorschaft und Analyse

Ob der Einsatz von KI in den Situationen aus Tabelle 1 gut oder schlecht ist, lässt sich nicht pauschal sagen. Es braucht einen Maßstab, und das ist die in der Einleitung eingeführte pädagogische Autorschaft. Der Deutsche Ethikrat (2023) versteht unter Autorschaft Handlungsurheberschaft: die Erfahrung, sich selbst und andere als Urheber bestimmter Ereignisse und Zustände anzusehen. Sie ist die Grundlage dafür, das eigene Handeln nach selbst gesetzten Maximen auszurichten (S. 24). Für den Umgang mit KI fragt der Ethikrat, ob sie diese Autorschaft erweitert, vermindert oder ersetzt (S. 29). Der Wissenschaftsrat (2026) stellt dieselbe Frage für die Hochschulbildung, mit dem Ziel, menschliche Urteilsfähigkeit und Verantwortung zu stärken (S. 28). Für Ausbilderinnen und Ausbilder lautet sie: Bleiben sie Urheber ihres Wissens, ihres Handelns und ihres Urteilens?

Herzberg und Reinmann (2025) unterscheiden vier Modi der KI-Nutzung. Im Modus Engagement denkt die Nutzerin im Dialog mit der KI aktiv mit, im Modus Design gestaltet und konfiguriert sie das KI-System selbst für einen eigenen Zweck, etwa als eigenen Assistenten. Beide können Autorschaft stärken.

Im Modus Offloading lagert der Nutzer Denkarbeit aus, im Modus Authorization überträgt er der KI die ganze Aufgabe samt Urteil. Beide können Autorschaft schwächen. Im Kern gibt es also zwei Richtungen. Lindebaum et al. (2026) beschreiben sie in einem Modell aus der Managementforschung, das sich auf die Trainerbildung übertragen lässt. Ihr Punkt ist die Zeit: Beide Richtungen (Förderung und Minderung von Autorschaft) verstärken sich selbst. Wer ein Problem an die KI abgibt, bevor er selbst darüber nachgedacht hat, nutzt sein eigenes Wissen nicht und verliert ein Stück der Motivation, die Sache selbst verstehen zu wollen. Beim nächsten Mal liegt es noch näher, die KI zu fragen, und die Gelegenheiten, selbst zu urteilen, werden seltener (S. 8). Diesen Prozess nennen sie epistemisches De-Skilling. Umgekehrt kann das eigene Urteil über die Zeit wachsen, wenn man KI nutzt, um dieses Urteil zu befragen. Das nennen sie Up-Skilling. Die Begriffe des Ethikrats lassen sich damit zuordnen: Wird Autorschaft über die Zeit erweitert, entspricht das dem Up-Skilling, wird sie vermindert, dem De-Skilling. Ersetzt wird sie im Modus Authorization, wenn die KI die Aufgabe samt Urteil übernimmt.

Was dabei verloren gehen kann, lässt sich mit den Begriffen aus Kapitel 2 genauer sagen. Wer das Wahrnehmen, Deuten und Entscheiden systematisch an KI auslagert, übergeht den Kontext, wendet das eigene Wissen nicht mehr an und wägt nicht mehr selbst ab. Kontextsensitivität, praktisches Können und moralische Einsicht werden dann kaum noch geübt. Die Urteilskraft nimmt ab und kann im schlimmsten Fall ganz verloren gehen. Für das eigene Urteil einzustehen, heißt umgekehrt, den Kontext selbst wahrzunehmen, das eigene Können einzusetzen, moralisch selbst abzuwägen und gegenüber anderen dafür geradezustehen.

Betroffen ist nicht nur die Person, sondern auch ihre Beziehungen. Reinmann et al. (2025) beschreiben drei Verlustszenarien, die sich jeweils einer Beziehung zuordnen lassen. Die Beziehung zur Sache leidet, weil die eigene Sachkompetenz nicht wächst. Die Beziehung zu den Kolleginnen im Lehrteam und zu den Trainern, die man ausbildet, leidet, weil das gemeinsame Ringen um das richtige Urteil entfällt. Die Beziehung zu sich selbst leidet, weil man einem Urteil folgt, das nicht das eigene ist. Das Medium dieser Beziehungen ist Vertrauen, und auch die Arbeit von Ausbilderinnen mit Trainern beruht auf gegenseitigem Vertrauen (Quick & Baghurst, 2025). KI hat das Potenzial, dieses Vertrauen umzulenken, vom Menschen zur Maschine, mit Folgen für alle drei Beziehungen.

Das gilt für alle, die mit KI arbeiten. Bei Ausbilderinnen und Ausbildern aber entsteht eine besondere Unwucht: Zwei Merkmale sprechen für eine Tendenz zur Erosion ihrer Urteilskraft.

> Erstens sind viele von ihnen Ausbildungsnovizen. Als Trainerinnen und Trainer sind sie erfahren, als Ausbilder beginnen sie neu (Stephens et al., 2025). Der Gegenstand hat sich verschoben: Trainer trainieren und coachen Athleten, Ausbilder machen die Art, wie Trainer trainieren, zum Gegen-

> stand (Kapitel 2). Sie müssen ihr eigenes, oft implizites Können explizit machen, die Praxis anderer Trainer verstehen und sie zur Veränderung anregen, ohne ihnen den eigenen Stil überzustülpen. Gerade dafür fehlt ihnen anfangs die Erfahrung, an der sie Vorschläge einer KI prüfen könnten. Der Wissenschaftsrat (2026) rechnet damit, dass De-Skilling Novizen stärker trifft als Experten (S. 23), und Lindebaum et al. (2026) halten Up-Skilling ohne eigene Erfahrung, von einem „blank sheet" aus, für unwahrscheinlich (S. 13).

> Zweitens ist die Tätigkeit zu einem guten Teil reflexiv, vermittelnd und moderierend. Sie zeigt sich in Sprache, und Sprache kann KI besonders gut erzeugen. So entsteht, was sich im Anschluss an Lindebaum et al. (2026, S. 2) synthetische Erfahrung nennen lässt: KI-Ausgaben ahmen Erfahrung nach, sprechen von Erfahrung, die niemand gemacht hat, und zeigen ein Urteil, das niemand gefällt hat. Ein Beispiel: Wer sich die Reflexion über ein Feedbackgespräch von der KI schreiben lässt, hat das Gespräch nicht noch einmal durchdacht. Der Text klingt nach Erfahrung, doch die Erfahrung, die beim eigenen Nachdenken entstanden wäre, fehlt. Auf Dauer fehlt damit auch der Maßstab, an dem sich prüfen ließe, ob stimmt, was die KI schreibt. Zeitdruck verstärkt das (Lindebaum et al., 2026).

Diese Tendenz wiegt schwer, weil Ausbilderinnen und Ausbilder Gatekeeper sind. Wer das eigene Urteil verliert, bemerkt auch seltener, wenn bei Trainern synthetische Erfahrung an die Stelle eigener, verkörperter Erfahrung tritt. Die Lizenzierung droht damit ihre Legitimität zu verlieren, und eine Lizenz bescheinigt womöglich eine Kompetenz, die nicht erworben wurde. Eine Ausbilderin, die ihr eigenes Urteilen nicht entwickelt, gaukelt Trainern ein Urteil vor, das nicht ihres ist, und lebt ihnen zugleich vor, dass man das Urteil an KI abgeben kann. Über die Trainer erreicht diese Haltung die Athletinnen. Die Erosion kann sich also über die Ebenen fortsetzen.

Fasst man dieses Kapitel zusammen, lassen sich drei Dinge unterscheiden, die im Folgenden zusammenspielen. Autorschaft betrifft die Frage, wer urteilt. Urteilskraft betrifft die Frage, wie gut jemand urteilen kann. Und Erfahrung ist das, woraus Urteilskraft wächst. KI kann alle drei Aspekte berühren, aber auf verschiedene Weise: Wer sein Urteil abgibt, verliert sofort die Autorschaft und auf Dauer die Erfahrung, an der seine Urteilskraft wachsen würde. Gegensteuern muss deshalb dort ansetzen, wo eigene Erfahrung entsteht und das eigene Urteil sichtbar wird.

5 Gegensteuern in geteilter Verantwortung

Für diese Erosion gibt es keine einfache Lösung. KI erzeugt in der Bildung, was Rittel und Webber (1973) „wicked problems" nennen: Probleme, die sich nicht endgültig lösen lassen, weil jeder Lösungsversuch das Problem selbst verändert. Man kann aber nach Verbesserungen suchen, und dafür braucht es eine normative Orientierung. Diese Orientierung liefert der Maßstab aus Kapitel 4,

die Autorschaft. Die ganze Last dem Einzelnen aufzubürden und von ihm Autorschaft zu fordern, löst das Problem allerdings nicht. Der Wissenschaftsrat (2026) verdeutlicht für Hochschulen, dass der Umgang mit KI etwa in Prüfungen eine systemische Aufgabe ist, die von vielen geschultert werden muss: von Leitung, Lehrenden, Studierenden und Verwaltung (S. 46). Lindebaum et al. (2026) zeigen, dass Organisationen und damit ihre Leitungen durch die Gestaltung von Arbeit mitbestimmen, ob De- oder Up-Skilling entsteht: Eine Kultur der Rechenschaft begünstigt Up-Skilling, permanenter Zeitdruck begünstigt De-Skilling. Auf den Kontext Sport bezogen: Die Verantwortung verteilt sich auf Person, Curriculum und Organisation, die zusammenspielen müssen:

Person: Die Ausbilderin bleibt Urheberin ihres Wissens, Handelns und Urteilens und trägt Verantwortung dafür, ihre Urteilskraft, also Kontextsensitivität, praktisches Können und moralische Einsicht, zu entwickeln. Sie schließt einen Selbstkontrakt (Vohle, 2026), dessen Kern eine einfache Regel ist: „Den Erstentwurf schreibst du selbst." Ob Lehrgangsplan, Feedback, Reflexion oder die Zusammenfassung eines Artikels, den ersten Schritt macht sie selbst und fragt erst dann die KI. Das gilt auch fürs Lesen: Einen Text liest sie zuerst selbst, bevor sie sich eine Zusammenfassung geben lässt. Sie legt offen, wo sie KI genutzt hat, und lebt Trainern so vor, was sie von ihnen erwartet. An dieser Regel entscheidet sich, in welche Richtung sich eine Spirale dreht. Wer zuerst selbst denkt, kann KI nutzen, um sein Urteil zu prüfen, und baut so Erfahrung auf. Wer zuerst die KI fragt, riskiert, mit jeder Wiederholung ein Stück eigenen Urteils zu verlieren (Lindebaum et al., 2026).

Curriculum: Die Ausbildung schafft Lern- und Prüfungssituationen, die echt (eine reale Anforderung), riskant (das Urteil hat Folgen) und präsent sind (das Urteil fällt im Moment). Prüfungen sollen dabei auch dem Lernen dienen. Man kann drei Formen unterscheiden: das Prüfen des Gelernten, das am Ende über eine Lizenz entscheidet, das Prüfen für das Lernen, das Rückmeldung für den nächsten Schritt gibt, und das Prüfen als Lernen, bei dem die Prüfung selbst zur Lerngelegenheit wird (vgl. ICCE, 2024, S. 52–53). Alle drei haben ihren Sinn. Unter KI-Bedingungen gewinnt das Prüfen als Lernen an Gewicht, weil es das eigene Urteil im Moment verlangt.

Organisation: Der Verband, vertreten durch seine Ausbildungsverantwortlichen, verpflichtet sich in einem Leitbild auf Autorschaft, auf Rechenschaft und auf die Lern- und Prüfungsprinzipien, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Er stellt Zeit und Ressourcen bereit, damit nicht Zeitdruck das Urteilen verdrängt: für Beobachtung in echten Situationen, etwa bei Hospitationen oder am Video, für die Fortbildung im Lehrteam und für die Abstimmung der Prüferinnen und Prüfer.

Wer nur mit Regeln reagiert, etwa mit einer KI-Richtlinie, erreicht wenig. Gegensteuern gelingt am ehesten, wenn Person, Curriculum und Organisation zusammenspielen. Das Curriculum hat dabei eine besondere Stellung. Erst in Lern- und Prüfungssituationen zeigt sich, ob jemand seinen Selbstkontrakt

einhält, und erst dort wird das Leitbild der Organisation praktisch. Zugleich ist das Curriculum der Hebel, den Ausbildungsverantwortliche am direktesten gestalten können. Deshalb wird es im Folgenden genauer bestimmt, zuerst mit den drei Kriterien, die oben bereits genannt sind, dann mit einem Prüfungsformat als Beispiel.

Drei Kriterien für Lern- und Prüfungssituationen. Welchen Kriterien müssen „KI-sichere" Lern- und Prüfungssituationen erfüllen? Die drei Kriterien echt, riskant und präsent greifen die drei Kategorien des Rahmens auf: Echt bezieht sich auf die Situation, riskant auf das Urteilen als zentrale Anforderung und präsent auf die Anwesenheit der Beteiligten. Sie gelten auf beiden Seiten der Doppelrolle: für die Situationen, die Ausbilderinnen für Trainer gestalten, und für die, in denen Ausbilderinnen selbst lernen, etwa in der Fortbildung im Lehrteam.

Echt. Was KI liefert, ist von jeder konkreten Situation weitgehend gelöst. Geprüft wird deshalb in einer realen Situation, nicht an einem Fall auf Papier: bei Trainern etwa eine Lehrprobe oder eine Einheit mit der eigenen Trainingsgruppe, bei Ausbilderinnen mit einem echten Feedbackgespräch oder einer Lehrgangssequenz. Das entspricht dem Prinzip der Authentizität (authenticity), das ICCE und McCarthy et al. (2022) für gutes Prüfen in der Trainerbildung nennen.

Riskant. Eine Situation ist riskant, wenn etwas auf dem Spiel steht und man scheitern kann. Ein Urteil wird riskant, wenn es eine Urheberin hat, die dafür einsteht. Es liegt offen und hat Folgen: für Trainer, deren Urteil in der Prüfung über ihre Lizenz mitentscheidet, für Ausbilderinnen, deren Urteil im Lehrteam zur Diskussion steht oder über die Lizenz anderer entscheidet. Wo ein Urteil Folgen für andere hat, verlangt es moralische Einsicht. Und wo man dafür geradestehen muss, entsteht die Rechenschaft, die nach Lindebaum et al. (2026) Up-Skilling begünstigt. Expertise entwickelt vor allem, wer etwas riskiert (Dreyfus, 2001, S. 91).

Präsent. KI greift vor allem dort ein, wo die Lernenden abwesend sind, und kaum, wo sie anwesend sind (Kapitel 3). Präsente Situationen laufen deshalb synchron, vor Ort oder per Videokonferenz: bei Trainern etwa das Prüfungsgespräch an ausgewählten Situationen aus dem Video der eigenen Lehrprobe, bei Ausbilderinnen die gemeinsame Videoanalyse im Lehrteam. Das Urteil muss im Moment fallen und kann kaum nachträglich bearbeitet werden. Dazu gehört ein Gegenüber, das nachfragt, freundlich, aber auch widerständig und unberechenbar, wie in Goodyears (2015) interaktiver Phase.

Erst alle drei zusammen schaffen Situationen, in denen ein eigenes Urteil gefordert und sichtbar wird, das sich kaum an KI abgeben lässt. Am stärksten wirken sie dort, wo über Lizenzen entschieden wird. Prüfungen sind, wie es in Nr. 01 der Schriftenreihe hieß, Achillesferse und Reformhebel zugleich (Vohle, 2026).

6 Die Urteilsprüfung

Warum ein neues Format? Mündliche Prüfungen, die an die eigene Praxis anknüpfen, sind in der Trainerausbildung nicht neu; sie sind Alltag. Seltener sind die videogestützte Ausbildung (z. B. Richartz & Anders, 2016; Richartz et al., 2021) und die mündliche Prüfung auf der Basis eines Portfolios mit Videoannotationen (Vohle, 2011). Begründet wurden solche Formate bisher vor allem mit der Kompetenzorientierung: Geprüft werden soll das Handeln in Situationen, nicht abfragbares Wissen. Unter KI-Bedingungen tritt eine zweite Begründung hinzu. Jetzt geht es auch darum, wessen Urteil eine Prüfung zeigt. Eine schriftliche Reflexion kann kompetenzorientiert gestellt sein und trotzdem kein eigenes Urteil enthalten. Bleiben die bestehenden Prüfungsformen unverändert, droht eine Inflation der Abschlüsse, denn bestandene Prüfungen sagen dann immer weniger über die Kompetenz aus, die sie bescheinigen sollen (vgl. Corbin et al., 2026). Verbände, die bereits so prüfen, gewinnen damit eine erweiterte Begründung für den Mehraufwand. Für alle anderen gibt es nun zwei Gründe, mit solchen Prüfungen zu beginnen: erstens die Kompetenzorientierung, zweitens die Frage, wessen Urteil eine Prüfung zeigt.

Aus dem Rahmen folgt ein mögliches Prüfungsformat: die erfahrungsverankerte Urteilsprüfung mit Video und Reflexionsbericht. Anders als die übliche mündliche Prüfung fragt sie nach dem Urteil in der Praxis. Gemeint ist das professionelle Urteil in einer konkreten Situation, in dem Wissen und Handeln zusammenkommen und für das die geprüfte Person als Urheber einsteht. Das Format führt einen früheren Vorschlag weiter, einen Erfahrungsbericht aus der eigenen Praxis mit einer mündlichen Prüfung zu verbinden (Vohle, 2026). Seine Bausteine sind im ICDF bereits angelegt. Es nennt als Prüfungsformen für Coach Developer Video, Beobachtung in der Praxis und Portfolio, für erfahrene Trainer zudem das Fachgespräch („professional discussion"; ICCE, 2024, S. 51). Die Urteilsprüfung führt diese Bausteine zusammen. Ausbilderinnen und Ausbilder können sie in der Lizenzprüfung von Trainern einsetzen, und sie können sie selbst durchlaufen, etwa beim Erwerb ihrer Lehrberechtigung oder in der Fortbildung im Lehrteam.

Die Bedingungskette. Das Prüfungsformat beruht auf einer Kette, in der das Video drei Zeitpunkte verbindet: In der Situation selbst wird der sichtbare Teil der leiblichen Erfahrung auf Video dokumentiert. Danach wird das Video reflektiert, ggf. auch mit KI, und daraus entsteht der Reflexionsbericht (Carson, 2008; Richartz et al., 2021); schließlich vertritt die geprüfte Person ihr Urteil im Prüfungsgespräch an ausgewählten Videosituationen. Weil an allen drei Zeitpunkten dasselbe Video vorliegt, bleibt die ursprüngliche Situation gegenwärtig, und der Bericht lässt sich an ihr messen. Ähnliches kennt die Lehrerbildung, etwa als Video-Stimulated Recall oder als Schulung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht, der Professional Vision (Sherin & van Es, 2009; Seidel & Stürmer, 2014). Für das Referendariat zeigt Arimond (2020), dass gezielte Beobachtungsaufträge am eigenen Video und eine Reflexion, die nach Handlungsalternativen sucht, die schriftlichen Reflexionen und das Handeln

angehender Lehrkräfte verbessern. Neu ist im hier vertretenen Prüfungsformat, Video, Reflexionsbericht und Gespräch zu einer Kette zu verbinden und sie unter KI-Bedingungen zu begründen. KI darf in dieser Kette helfen, vor allem beim Reflexionsbericht. Das Urteil an sie abzugeben, lohnt sich aber nicht, denn im Gespräch muss es die geprüfte Person am Video selbst vertreten. So wird aus dem Selbstkontrakt mehr als ein privater Vorsatz: Andere fragen nach, und wurde er gebrochen, zeigt sich das im Gespräch über das Video.

Drei Schritte. In der Prüfung wird die Kette in drei Schritten umgesetzt:

1. **Echte Situationen durchlaufen und dokumentieren.** Die zu prüfende Person gestaltet und leitet während der Ausbildung zwei oder drei Situationen, die echt, riskant und präsent sind, etwa eine Lehrprobe oder eine Trainingseinheit mit der eigenen Gruppe, ein Feedbackgespräch mit einem Trainer oder die Co-Moderation eines Lehrgangs. Sie werden auf Video dokumentiert, etwa in einem Videoportfolio.
2. **Reflektieren.** Die zu prüfende Person beschreibt die Situationen in einem kurzen Reflexionsbericht. Dabei ordnet sie die Situationen mit Kategorien: Ausbilderinnen mit denen des Rahmens (Phase und Situation, Wissen, Urteilen und Handeln, Anwesenheit), Trainer nach Planen, Durchführen und Evaluieren. Sie markiert die Momente, in denen sie in der Situation ein Urteil gefällt hat. KI darf sie dabei nutzen, empfohlen ist aber, im Sinne des Selbstkontrakts die einschlägigen (Theorie-)Texte zuerst selbst zu lesen und den Erstentwurf selbst zu schreiben. Sie legt offen, wo und wie sie KI genutzt hat.
3. **Mündlich vertreten.** Die Prüfenden, in der Lizenzprüfung die Ausbilder, in der Fortbildung die Ausbildungsverantwortlichen oder das Lehrteam, springen an eine markierte oder an eine selbst gewählte Stelle im Video und fragen: Was hast du gesehen? Warum hast du so entschieden? Was ist dir dabei wichtig? Was würdest du heute anders machen? Die ersten drei Fragen zielen auf die drei Elemente des Urteils: Kontextsensitivität, praktisches Können und moralische Einsicht. Die vierte zielt auf die Fähigkeit, das eigene Urteil zu befragen. Zum Schluss sehen sie gemeinsam einen kurzen unbekannten Ausschnitt, zu dem die geprüfte Person spontan ein Urteil abgibt, etwa über die Qualität des Gesehenen.

Bewertung. Das Video ist der Anlass, die Momente des Urteils zu finden: Stellen, an denen etwas geschah, auf das die geprüfte Person reagieren musste, und an denen sie auch anders hätte handeln können. Die geprüfte Person markiert solche Momente im Reflexionsbericht, die Prüfenden wählen vorab weitere aus, und im Gespräch werden sie gemeinsam aufgeschlüsselt. Was das Video nicht zeigen kann, ist die Begründung dieses Urteils. Im Reflexionsbericht ist sie angelegt, im Gespräch muss sie sich bewähren. Für die Prüfenden heißt das, auf vier Dinge zu achten:

- Bezug zur Situation: Bezieht sich die Begründung auf das, was im Video zu sehen ist, oder bleibt sie allgemein?

- Nachvollziehbarkeit: Lässt sich verstehen, warum so entschieden wurde, und welches Wissen dabei leitend war?
- Selbstkritik: Sieht die geprüfte Person Alternativen, und kann sie sagen, was sie heute anders machen würde?
- Stimmigkeit: Passen Bericht und Gespräch zusammen? Das ist nicht selbstverständlich, denn auch Ausbilderinnen und Ausbilder handeln oft anders, als sie es beschreiben, und Fortbildung kann diese Lücke bearbeiten (Partington et al., 2022).

Am Ende steht eine Situation, in der die geprüfte Person für ihr Urteil einsteht. Als Ausgangspunkt für eine Erprobung des Formats bieten sich zwei kurze Videoausschnitte und ein Gespräch von 30 bis 60 Minuten an.

Sichtbares und Unsichtbares. Das Video zeigt, was sichtbar ist: die Performanz. Im Urteil wirkt aber vieles, was man nicht sieht: was jemand gedacht und vor allem gefühlt hat. Die Bedingungskette ist darauf angelegt, auch dies zugänglich zu machen. Der Reflexionsbericht hält fest, was in der Situation gedacht und empfunden wurde. Das Gespräch zeigt, ob die geprüfte Person all das selbst zusammenbringt, spontan und auch dann, wenn die Prüfenden aus einer unerwarteten Richtung fragen. Der unbekannte Ausschnitt am Ende verstärkt das, denn er zeigt, wie jemand urteilt, wenn keine Zeit zum Formulieren bleibt. Ganz explizit wird das Urteil trotzdem nicht. Ein Rest bleibt implizit, denn wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen (Polanyi, 1966, S. 4). Die Prüfung verlangt deshalb keine vollständige Begründung, wohl aber eine nachvollziehbare.

Der Rahmen im Überblick. Damit liegt der Rahmen vollständig vor (Abbildung 1). Sein Ziel ist, dass Ausbilderinnen und Ausbilder auch im Zeitalter generativer KI in ihrer Doppelrolle Autoren ihres Urteils bleiben. Er verbindet drei Kategorien (Situation, Anforderungen, Anwesenheit) mit pädagogischer Autorschaft als Maßstab. Damit beides nicht folgenlos bleibt, wird die Gestaltung auf Person, Curriculum und Organisation verteilt. Angewendet wird der Rahmen über die Bedingungskette am Video: dokumentieren, reflektieren und das eigene Urteil im Prüfungsgespräch vertreten.

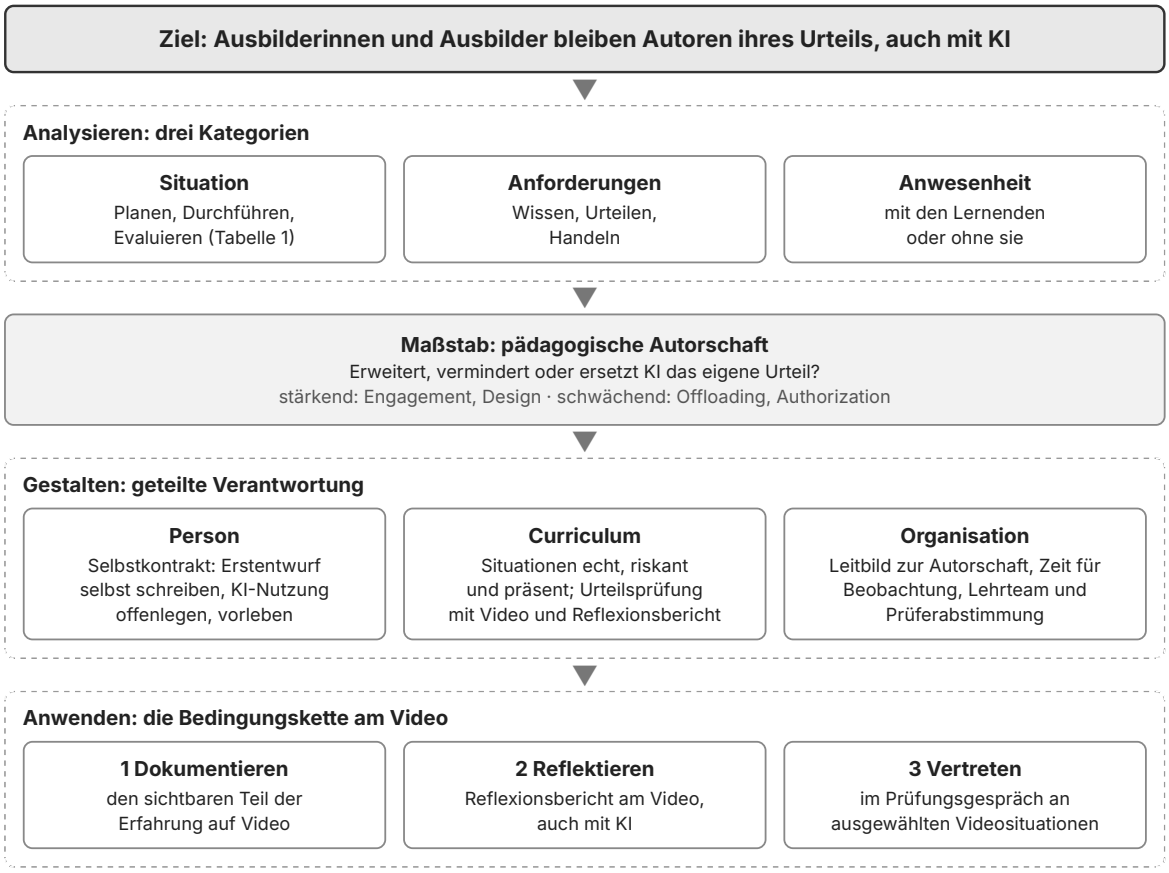

Abbildung 1 Der Orientierungsrahmen: Ziel, Kategorien, Maßstab und Analyse sowie Gestaltung in geteilter Verantwortung und Anwendung über die Bedingungskette

7 Der Fall: Den Rahmen anwenden

Ein Rahmen zeigt seinen Wert an der Praxis, hier an einem Fall, der erfunden, aber typisch ist. Er spielt im Lehrgang zur A-Lizenz eines nationalen Fachverbands. In ihm kommen die Begriffe der vorigen Kapitel zusammen: Situation und Urteil, die Modi der KI-Nutzung, synthetische Erfahrung, Person, Curriculum und Organisation sowie die Urteilsprüfung. Der Fall hat zwei Teile: Mara lernt im Lehrteam aus einem eigenen Fehler, und sie überträgt das Gelernte als Prüferin auf Tom. Erst in dieser Verbindung zeigt sich die Doppelrolle, KI selbst zu nutzen und den Trainern vorzuleben, wie man damit arbeitet.

Man kann einwenden, dass vieles in diesem Fall auch ohne KI geschehen könnte. Das stimmt. Neu ist, wie leise sich mit KI die Autorschaft in der Vor- und Nacharbeit verabschieden kann, verdeckt vor anderen und oft auch vor einem selbst. Achten Sie beim Lesen darauf, wo das geschieht und wodurch es aufgehalten werden kann, und fragen Sie sich, wo Sie selbst wie Mara gehandelt hätten.

DER FALL

Die Planung. Mara war zwölf Jahre Handballtrainerin und ist seit zwei Jahren Ausbilderin im Lehrteam ihres nationalen Fachverbands. Sie unterrichtet im Lehrgang zur A-Lizenz. In der ersten Präsenzphase leitet jeder Teilnehmer eine Lehrprobe mit der Lehrgangsgruppe, die auf Video aufgezeichnet wird. Einer von ihnen ist Tom, Trainer einer U19. Mara beobachtet seine Lehrprobe und notiert, dass er die Übungen oft unterbricht und lange erklärt. Das Feedbackgespräch ist am nächsten Morgen. Abends lässt sie sich von einer KI einen Gesprächsleitfaden erstellen, gut aufgebaut, mit offenen Fragen.

Das Gespräch. Tom wirkt verunsichert. Mara entscheidet sich, zuerst zu fragen, was ihm selbst aufgefallen ist. Tom sagt: „Ich weiß, dass ich zu viel rede." Mara stellt die nächste Frage aus ihrem Leitfaden. Das Gespräch wird mit Einverständnis beider gefilmt, denn der Verband nutzt solche Videos für die Fortbildung im Lehrteam.

Die Reflexion. Zwei Wochen später soll Mara für diese Fortbildung eine kurze Reflexion über das Gespräch einreichen. Es ist eine dichte Lehrgangsphase, sie hat wenig Zeit. Wie schon bei den beiden Reflexionen davor gibt sie einer KI die Eckdaten, erhält einen klaren Text, der ihre fragende Haltung lobt, ändert zwei Sätze und reicht ihn ein. In derselben Woche reicht Tom seinen Reflexionsbericht zur Lehrprobe ein, den ersten Teil seiner Prüfung. Auch er ist glatt und gut gegliedert.

Das Lehrteam. Bei der nächsten Fortbildung des Lehrteams spielt die Ausbildungsverantwortliche die Stelle aus dem Video ein. Sie lässt Mara den Moment zuerst einordnen. Dann fragt sie: „Was hast du hier gesehen? Warum bist du nicht darauf eingegangen?" Die Reflexion erwähnt die Stelle nicht. Mara zögert. Dann sagt sie, dass sie ihrem Leitfaden gefolgt ist und nicht Tom. Sie beschreibt, was sie heute tun würde: Toms Satz aufgreifen und ihn fragen, woran er merkt, dass er zu viel redet. Die Kolleginnen und Kollegen erzählen von ähnlichen Momenten.

Die Übertragung. Am Ende des Lehrgangs nimmt Mara Toms Prüfung ab. Sein Reflexionsbericht passt kaum zu dem, was sie in der Lehrprobe gesehen hat. Mara schaut mit Tom das Video der Lehrprobe an, hält an einer Stelle an und fragt: „Was hast du hier gesehen?" Tom zögert. Dann sagt er, dass die Gruppe zu lange stillstand und wartete, während er erklärte. Mara erzählt ihm von ihrem eigenen Leitfaden. Und sie zeigt ihm, wie sie ihre Gespräche inzwischen vorbereitet: erst die eigenen Notizen, dann die KI.

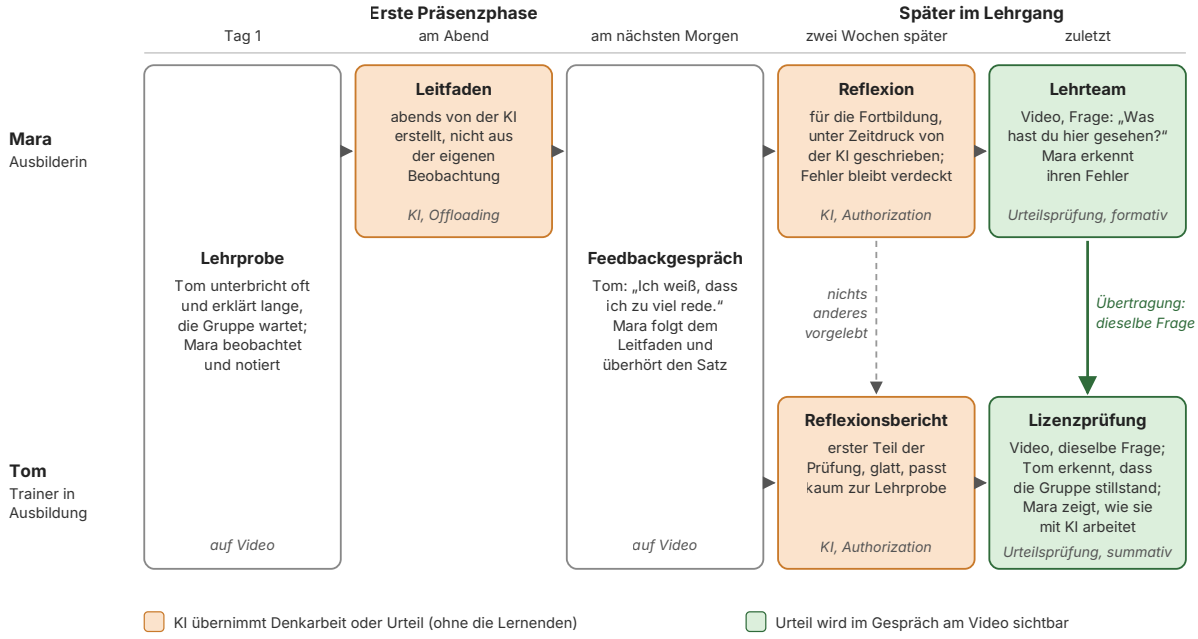

Abbildung 2 Der Fall von Mara und Tom im Überblick

DEN FALL LESEN

Situation und Urteil. Der Fall berührt alle drei Phasen aus Tabelle 1, und in jeder geht es um ein Urteil. Kontextsensitivität hieße, Toms Satz als Signal wahrzunehmen. Praktisches Können hieße, in diesem Moment vom Leitfaden abzuweichen. Moralische Einsicht hieße, Tom nicht vorzuführen und ihn später gerecht zu beurteilen. Wissen über Feedback hatte Mara, im entscheidenden Moment fehlte ihr aber die Kontextsensitivität.

Wo KI eingriff. Dass Mara am Leitfaden hängt, ist zunächst kein KI-Problem. Wer neu in einer Rolle ist, hält sich oft eng an seine Planung, auch an eine selbst geschriebene (vgl. Dreyfus, 2001). KI kam an zwei Stellen hinzu, beide Male in der pre- oder post-aktiven Phase, ohne Anwesenheit der Lernenden (Goodyear, 2015), beim Leitfaden im Modus Offloading, bei der Reflexion im Modus Authorization. Der Leitfaden war nicht aus Maras Beobachtung von Tom entstanden. Ein selbst geschriebener hätte Toms langes Erklären zum Thema gemacht und sie für seinen Satz vermutlich sensibilisiert. Schwerer wiegt die Reflexion. Sie wäre der Ort gewesen, an dem Mara den überhörten Satz bemerkt. Weil die KI sie schrieb, ging diese Gelegenheit verloren. KI hat den Fehler also nicht verursacht, aber verhindert, dass Mara aus ihm lernt. Sichtbar wurde er erst im Lehrteam. Auch ihre beiden Reflexionen davor hatte Mara von der KI schreiben lassen. Daran zeigt sich, wie sich ein Modus unter Zeitdruck einschleift (Lindebaum et al., 2026). Tom tat in seinem Reflexionsbericht dasselbe. Abgeschaut haben kann er es sich nicht, Mara hatte ihre KI-Nutzung ja nicht offengelegt. Vorgelebt hatte sie ihm aber auch nichts anderes.

Was verloren ging. Die Reflexion, die die KI für Mara geschrieben hatte, war flüssig geschrieben und plausibel, aber Maras Urteil enthielt sie nicht. Sie war, was Kapitel 4 synthetische Erfahrung nennt: ein Text, der nach Erfahrung

klingt, ohne dass Mara diese Erfahrung beim Nachdenken gemacht hat. Die Beziehung zur Sache litt, weil Mara ihr eigenes Gespräch nicht noch einmal durchdachte. Die Beziehung zum Lehrteam und zur Ausbildungsverantwortlichen litt, weil der Text ein falsches Bild zeichnete. Die Beziehung zu sich selbst litt, weil Mara dem Text zustimmte, der ihre fragende Haltung lobte, ohne zu merken, dass sie die wichtigste Antwort überhört hatte. Die KI kannte diesen Moment nicht. Mara verlor damit zuerst die Autorschaft über ihre Reflexion und mit ihr die Erfahrung, an der ihre Urteilskraft hätte wachsen können.

Was anders möglich gewesen wäre. KI hätte Mara auch stärken können. Im Modus Engagement hätte sie zuerst ihre eigenen Beobachtungen notiert und sich dann Fragen vorschlagen lassen, die dazu passen. Ihre Reflexion hätte sie selbst geschrieben und von der KI kritisch befragen lassen. KI wäre dann Werkzeug geblieben, und das Urteil ihres. Hätte sie das offengelegt, hätte Tom von Anfang an sehen können, wie man so arbeitet.

Was das Lehrteam leistet. Die Fortbildung ist echt, riskant und präsent: Sie stützt sich auf das Video eines echten Gesprächs, Maras Urteil steht vor ihren Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion, und Mara muss im Moment antworten. Die Reflexion, die sie an die KI abgegeben hat, holt sie nun im Gespräch nach. Indem sie ihren Fehler benennt und begründet, was sie heute anders machen würde, zeigt sie Urteilskraft. Im Kern durchläuft Mara damit dieselbe Urteilsprüfung, die sie später mit Tom führt, nur ohne Bewertung: Situation auf Video, schriftliche Reflexion, Gespräch am Video. Die Fortbildung wird so zum Prüfen als Lernen, wie es auch ICCE beschreibt (ICCE, 2024, S. 52).

Was Mara weitergibt. In der Übertragung steht Mara auf der anderen Seite. Toms Prüfung folgt der Urteilsprüfung aus Kapitel 6. Dass sein Reflexionsbericht nicht zum Video der Lehrprobe passt, wird im Gespräch sichtbar. Bei Mara wie bei Tom zeigt der Fall die Urteilsprüfung im Störfall: Der zweite Schritt ist an die KI gegangen, und erst der dritte macht das sichtbar. Was Mara im Lehrteam erlebt hat, tut sie nun als Prüferin: Sie stellt Tom die Frage, die ihr selbst gestellt wurde. Und sie zeigt ihm offen, wie sie heute mit KI arbeitet. Darin wird die Doppelrolle zur Chance: Mara nutzt KI und lebt zugleich vor, wie man dabei Autorin des eigenen Urteils bleibt. Verantwortung für diesen Ausgang trugen alle drei: Mara mit ihrem Selbstkontrakt, den sie zunächst nicht einhielt, das Curriculum mit der Urteilsprüfung an Video und Reflexionsbericht, die Organisation mit der Ausbildungsverantwortlichen, die Videos sammeln ließ und die Fortbildung im Lehrteam ermöglichte. Den Zeitdruck in der Lehrgangsphase, unter dem Mara ihre Reflexion abgab, hat der Verband allerdings nicht aufgefangen.

Wie der Fall auch hätte ausgehen können. Mara lernt aus ihrem Fehler. Man kann den Fall aber auch anders zu Ende denken, bewusst überzeichnet: Ohne Video, Fortbildung im Lehrteam und Urteilsprüfung bemerkt Mara ihren Fehler nie. Ihre Beziehung zur Sache, zu sich und zum Lehrteam verändert sich, ohne dass es jemand merkt. Weil alle so tun, als ob, beginnt jeder jedem zu miss-

trauen. Toms Prüfung bestätigt ein Urteil, das nie entstanden ist, und er gibt diese Arbeitsweise als Trainer weiter. Mara verspielt die Chance, Vorbild zu sein. Was auf dem Spiel steht, entscheidet sich an solchen Anfängen.

8 Schluss: Zurück zum Sonntagabend

Kehren wir zur Ausbilderin vom Sonntagabend zurück, die vor 18 glatten Reflexionen sitzt und vermutet, dass eine KI mitgeschrieben hat. Sie könnte die Texte durch ein Programm laufen lassen, das KI-Texte erkennen soll, und würde dann eine Maschine fragen, ob eine andere Maschine geschrieben hat. Die Antwort wäre unsicher, und selbst eine sichere Antwort würde das eigentliche Problem nicht lösen. Ob ein Trainer urteilen kann, zeigt kein Erkennungsprogramm, das zeigt erst das Gespräch über seine Praxis. Was sie stattdessen tun kann, zeigt der Fall von Mara: im nächsten Lehrgang das Video einer Lehrprobe einspielen, anhalten und fragen: „Was hast du hier gesehen?" Und am Abend davor den Ablauf für das Wochenende erst selbst skizzieren, bevor sie die KI fragt.

Den Rahmen dafür schaffen die Ausbildungsverantwortlichen. Naheliegend ist es, mit der Arbeit am Rahmen im Lehrteam selbst zu beginnen: die eigenen Situationen mit Tabelle 1 durchgehen, offen über die eigene KI-Nutzung sprechen und Videos eigener Feedbackgespräche gemeinsam anschauen. Von dort führt der Weg zur Prüfung, in der mindestens ein Teil zur Urteilsprüfung wird. Ein fertiges Konzept zum Übernehmen ist sie nicht, denn jeder Verband hat seine eigene Ausbildungskultur, seine Lehrteams und seine Prüfungsordnung. Zum Rahmen gehört auch die Frage, wo der Verband selbst den Zeitdruck erzeugt, unter dem Urteile an die KI gehen. Anstoßen kann das die Ausbildungsleitung des Fachverbands ebenso wie ein Landes- oder Kantonalverband. Entscheidend ist, dass beide Ebenen voneinander wissen. So kann aus dem, was ein Lehrteam oder ein Lehrgang erprobt hat, ein eigener KI-Ausbildungsrahmen entstehen.

Wer gelernt hat, auch mit KI für sein eigenes Urteil einzustehen, es aus der Situation heraus zu begründen und offenzulegen, wo KI mitgewirkt hat, kann das Trainerinnen und Trainern vorleben. Darauf ruht die Glaubwürdigkeit der Trainerausbildung. „KI kann alles, nur keine Erfahrung", hieß es in Nr. 01 der Schriftenreihe. Für Ausbilderinnen und Ausbilder heißt das, selbst eine Antwort zu haben auf die Frage: Wer hat's erfunden?

Literatur

Abraham, A., & Collins, D. (2011). Taking the next step: Ways forward for coaching science. Quest, 63(4), 366–384. https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483687

Arimond, R. A. (2020). LehrerInnenprofessionalisierung in einer digitalen, videogestützten Lernumgebung: Förderung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz in der Klassenführung [Dissertation, Universität Luxemburg]. ORBilu. https://orbilu.uni.lu/handle/10993/44576

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults, 39(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Carson, F. (2008). Utilizing video to facilitate reflective practice: Developing sports coaches. International Journal of Sports Science & Coaching, 3(3), 381–390. https://doi.org/10.1260/174795408786238515

Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., & Dawson, P. (2026). The wicked problem of AI and assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 51(4), 736–752. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553340

Cushion, C. J. (2018). Reflection and reflective practice discourses in coaching: A critical analysis. Sport, Education and Society, 23(1), 82–94. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1142961

Deutscher Ethikrat. (2023). Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz [Humans and machines – Challenges of artificial intelligence] [Stellungnahme]. https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf

Dreyfus, H. L. (2001). On the Internet. Routledge.

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. HERDSA Review of Higher Education, 2, 27–50. https://herdsa.org.au/system/files/HERDSARHE2015v02p27.pdf

Herzberg, D., & Reinmann, G. (2025). Dialogmaschinen im kommunikativen Beziehungsgeflecht der Hochschulbildung: Idealtypische Nutzungsmodi. Impact Free, 62, 1–13. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2025/03/Impact_Free_62.pdf

International Council for Coaching Excellence. (2024). International coach developer framework (P. Crisfield & J. Bales, Eds.; 2nd ed.). ICCE.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Lindebaum, D., Balasubramanian, N., Ashraf, M., & Haack, P. (2026). A process model of managerial phronesis in the age of generative AI. Academy of Management Review. Advance online publication. https://doi.org/10.5465/amr.2024.0582

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. Teaching and Teacher Education, 23(5), 586–601. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001

McCarthy, L., Vangrunderbeek, H., & Piggott, D. (2022). Principles of good assessment practice in coach education: An initial proposal. International Sport Coaching Journal, 9(2), 252–262. https://doi.org/10.1123/iscj.2021-0009

Möhrle, A. (2025). Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung – Nationale Impulse und internationale Anschlussfähigkeit [Competence orientation in coach education – National impulses and international connectivity] [Doctoral dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg]. https://open.fau.de/handle/openfau/36406

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. Teaching and Teacher Education, 21(2), 125–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006

O'Brien, K. A., & Prentice, S. (2025). Assessing the practicality of using freely available AI-based GPT tools for coach learning and athlete development. Frontiers in Sports and Active Living, 7, Article 1627685. https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1627685

Partington, M., O'Gorman, J., Greenough, K., & Cope, E. (2022). An investigation into coach developers' theories in practice, learning, and development on a continuing professional development course. International Sport Coaching Journal, 9(2), 161–169. https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0124

Polanyi, M. (1966). The tacit dimension. Doubleday.

Quick, S., & Baghurst, T. (2025). "You coach coaches?" A rationale for the coach developer role and practical guidelines for effective working relationships with coaches. Quest, 77(4), 467–481. https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2494505

Reinmann, G. (2026). Eigenständigkeit in Zeiten von KI: Reflexion eines selbstbezüglichen Dialogs. Impact Free, 72. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2026/08/Impact_Free_72.pdf

Reinmann, G., & Vohle, F. (2025). Werkstolz mit KI? Autoethnografischer Blick auf einen selbstbezüglichen Dialog. Impact Free, 66. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2025/08/Impact_Free_66.pdf

Reinmann, G., Watanabe, A., Herzberg, D., & Simon, J. (2025). Selbstbestimmtes Handeln mit KI in der Hochschule: Forschungsdefizit und -perspektiven. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 20(SH-KI-1), 33–50. https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-1/03

Richartz, A., & Anders, D. (2016). Pädagogische Qualität als Thema der Trainerbildung: Hat die Sportpädagogik Trainern Relevantes zu bieten? Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 57(2), 21–40.

Richartz, A., Kohake, K., & Maier, J. (2021). Die Förderung pädagogischer Qualität im Kinder- und Jugendsport: Vier videogestützte Module für die Trainerbildung. In N. Neuber (Hrsg.), Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland: Bilanz und Perspektive (S. 365–385). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30776-9_19

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. Policy Sciences, 4(2), 155–169.

Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), 739–771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. Journal of Teacher Education, 60(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Shotter, J., & Tsoukas, H. (2014). In search of phronesis: Leadership and the art of judgment. Academy of Management Learning & Education, 13(2), 224–243. https://doi.org/10.5465/amle.2013.0201

Stephens, D., Stodter, A., & Timmis, M. (2025). Who coaches the coaches? Exploring the biographies of novice athletics coach education tutors. International Sport Coaching Journal, 12(2), 169–179. https://doi.org/10.1123/iscj.2022-0112

Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele. Hofmann.

Vohle, F. (2011). Mediengestützte Praktikumsphasen im Sport. Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie, 6(2), 43–54.

Vohle, F. (2026). KI kann alles, nur keine Erfahrung! Reflexionen zur Zukunft der DOSB-Trainer*innenbildung (Schriftenreihe DIDAKTIKBÜRO Hamburg, Nr. 01). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.21963599

Vohle, F., & Sygusch, R. (2022). Kompetenzorientierung und Digitalisierung im Trainerwesen: Hürdenlauf oder Doppelpass? Leistungssport, 5/2022, 19–23.

Wissenschaftsrat. (2026). Intellektuelle Souveränität: Empfehlungen für die Hochschulbildung in Zeiten von generativer KI [Intellectual sovereignty: Recommendations for higher education in times of generative AI] (Drs. 3319-26). https://doi.org/10.57674/1evx-t906

Zhou, D., Keogh, J. W. L., Ma, Y., Tong, R. K. Y., Khan, A. R., & Jennings, N. R. (2025). Artificial intelligence in sport: A narrative review of applications, challenges and future trends. Journal of Sports Sciences. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2518694

Erklärungen

Danksagung. Ich danke Prof. Dr. Gabi Reinmann (Universität Hamburg, Hochschuldidaktik) für ein annotationsbasiertes Review dieses Beitrags und für viele Gespräche über KI in der Bildung, die meine Argumentation geprägt haben. Prof. Dr. Dr. Dominikus Herzberg (Informatik, Technische Hochschule Mittelhessen) danke ich für die Lektüre einer früheren Fassung und seine Hinweise zur Sprache. Prof. Dr. Ralf Sygusch (Universität Erlangen-Nürnberg, Sportpädagogik) danke ich für seine Rückmeldungen zu Nr. 01 der Schriftenreihe, auf der dieser Beitrag aufbaut, sowie für Hinweise zum DOSB-Kompetenzmodell. Wiebke Fabinski (Deutscher Olympischer Sportbund e.V.) und Dorothee Anders (Deutscher Tennis Bund e.V.) danke ich für die Prüfung der Relevanz des Rahmens für die Praxis der Trainerbildung und für Hinweise zum Fall, der vor allem für Ausbildungsverantwortliche sowie Ausbilderinnen und Ausbilder gedacht ist.

Nutzung generativer KI. Dieser Beitrag war für mich auch ein Selbstexperiment. Ich wollte wissen, ob man mit KI einen Text schreiben kann, ohne die Autorschaft abzugeben, um die es mir geht. Die Kernidee stammt aus Nr. 01 der Schriftenreihe (Vohle, 2026): Autorschaft als Maßstab für den Umgang mit KI in der Trainerbildung, der Selbstkontrakt und eine Prüfung, die einen eigenen Erfahrungsbericht mit einem Gespräch darüber verbindet. Dieser Beitrag führt sie für Ausbilderinnen und Ausbilder weiter. Entstanden ist er in einem intensiven Dialog mit einem großen Sprachmodell (Claude, Anthropic), über mehrere Wochen und viele Runden. Das Modell hat dabei mehr getan, als Sätze zu formulieren, auch wenn viele Formulierungen von ihm stammen. Es hat Gliederungen und Argumente vorgeschlagen, Begriffe geschärft, Literatur gesucht, meine Entwürfe kritisch befragt und die Abbildungen und das Layout erstellt. Manche Gedanken im Text sind erst in diesem Dialog entstanden. Entschieden habe ich: Ich habe jede Fassung gelesen, verworfen, korrigiert oder übernommen und Absatz für Absatz in mehreren Iterationen festgelegt, was stehen bleibt. So habe ich etwa vorgeschlagene Lesewege für einzelne Zielgruppen wieder gestrichen, weil sie den Bogen des Textes zerlegt hätten. Das Modell hat dabei auch Fehler gemacht, etwa bei Quellenangaben, und manches klang glatter, als es gedacht war. Zeit gespart hat das nicht, eher im Gegenteil. Das war aber auch nicht das Ziel. Mir ging es darum, ob mein Denken im Dialog mit KI besser wird. Einzelne Elemente des Rahmens, zum Beispiel die Phronesis, habe ich zudem in echten Situationen erprobt, etwa in einem Workshop mit Trainerinnen und Trainern aus dem Nachwuchsleistungssport in Berlin, über den ich im Blogbeitrag „Tomaten und Phronesis" berichtet habe (frank-vohle.de). Dabei habe ich selbst gemacht, was keine KI liefern kann: leibliche Erfahrung in einer Situation, die echt, riskant und präsent war. Alle Quellen habe ich am Original geprüft. Ich stehe für jedes Urteil in diesem Beitrag ein.

Ich lege das so ausführlich offen, weil eine Zeile wie „KI wurde zur sprachlichen Überarbeitung genutzt" wenig darüber sagt, wessen Urteil ein Text enthält. Offenzulegen, wie KI mitgewirkt hat, gehört für mich zur Autorschaft dazu. Wer sich den Themen Autorschaft, Werkstolz und Eigenständigkeit selbstreflexiv nähern möchte, findet einen Einstieg bei Reinmann und Vohle (2025) und Reinmann (2026).

Interessenkonflikt. Ich berate Sportorganisationen im DACH-Raum zur Didaktik und Digitalisierung. Ich bin Gesellschafter eines Unternehmens, das Software und Didaktik für videobasiertes Lernen entwickelt, habe dort aber keine operative Rolle. Das Unternehmen war an diesem Beitrag nicht beteiligt.

Zitiervorschlag. Vohle, F. (2026). *Wer hat's erfunden? Pädagogische Autorschaft in der Trainerausbildung im Zeitalter von KI. Ein Orientierungsrahmen für Ausbildungsverantwortliche, Ausbilderinnen und Ausbilder in Sportorganisationen* (Schriftenreihe DIDAKTIKBÜRO Hamburg, Nr. 02). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.23882112

Lizenz. Dieser Beitrag steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de