

**Elke Poterpin¹, Angela Forstner-Ebhart², Tamara Katschnig³
& Christian Schroll⁴**

Ambiguitätstoleranz und Resilienz für Hochschullehrende als Anker für eine ungewisse Zukunft

Zusammenfassung

In einer unvorhersehbaren und komplexen Welt gewinnt die Entwicklung personaler Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Neben Fachwissen benötigen Hochschullehrende und Studierende Ambiguitätstoleranz und Resilienz, um in dynamischen Kontexten erfolgreich zu agieren. Dieser Beitrag untersucht die Ausprägungen der beiden Persönlichkeitsmerkmale von Hochschullehrenden sowie Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten. Die Erkenntnisse sollen Grundlagen erschließen, um hochschulische Maßnahmen zur Förderung einer flexiblen, lösungsorientierten und resilienten Haltung bei Hochschullehrenden zu entwickeln.

Schlüsselwörter

Komplexe Herausforderungen, personale Kompetenzen, Ambiguitätstoleranz, Resilienz, Hochschullehrende

-
- 1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Wien; elke.poterpin@phwien.ac.at; ORCID 0009-0006-0835-9159
 - 2 Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; angela.forstner@haup.ac.at; ORCID 0009-0009-0779-8928
 - 3 Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich; tamara.katschnig@kphvie.ac.at; ORCID 0009-0009-9216-4697
 - 4 Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien; christian.schroll@haup.ac.at; Orca 0009-0003-9212-910X

Dieser Beitrag wurde unter der Creative-Commons-Lizenz 4.0 Attribution (BY) veröffentlicht.

<https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3/08>

Ambiguity tolerance and Resilience for university lecturers as an anchor for an uncertain future

Abstract

In an increasingly unpredictable and complex world, the development of personal competencies is becoming ever more important. In addition to specialised knowledge, university lecturers and students need ambiguity, tolerance and resilience in order to operate successfully in dynamic contexts. This article examines the characteristics of the two personality traits of university lecturers and the correlations between the two constructs. The findings are intended to provide a basis for developing university college measures to promote a flexible, solution-orientated and resilient attitude for university lecturers.

Keywords

complex challenges, personal skills, ambiguity tolerance, resilience, university college educators

1 Einleitung

Hochschullehrende sind in ihrer Tätigkeit oft mit Mehrdeutigkeiten und Spannungsfeldern konfrontiert. Ambiguitätstoleranz befähigt sie, konstruktiv und flexibel mit diesen Herausforderungen umzugehen. Diese Fähigkeit unterstützt divergentes Denken und die Entwicklung innovativer Lösungsansätze – Kompetenzen, die angesichts komplexer, sich rasch wandelnder Rahmenbedingungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Knoob, 2008).

Die Erkenntnisse des vorangegangenen Forschungsprojektes zur Ambiguitätstoleranz von Studierenden verweisen auf die Notwendigkeit kritischer Bewusstseinsbildung zukünftiger Lehrpersonen. Um diese Entwicklung unterstützen zu können, ist die entsprechende Haltung von Hochschullehrenden sowie die Nutzung methodisch-didaktischer Gestaltungsspielräume in der Lehramtsausbildung erforderlich (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024, 2022). Das vorliegende darauf aufbauende Forschungsprojekt untersucht die Persönlichkeitsmerkmale Ambiguitätstoleranz und Resilienz bei Lehrenden an drei Pädagogischen Hochschulen – der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP), der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) und der Kirchliche Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich (KPH Wien/Niederösterreich). Im Zentrum steht die Frage, inwieweit Hochschullehrende Mehrdeutigkeit zulassen, Offenheit akzeptieren, divergentes Denken anwenden und fördern, kreative Lösungsansätze entwickeln und bereit sind, diese Aspekte in ihre Lehre zu integrieren. Die Ergebnisse der Studie an Studierenden (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2022) zeigten bereits Zusammenhänge zwischen Ambiguitätstoleranz und Resilienz. Die Akzeptanz herausfordernder, unsicherer und mehrdeutiger Situationen als unvermeidbare Bestandteile menschlicher und pädagogischer Erfahrungen ist ein wichtiger Resilienzfaktor. Eine lösungsorientierte und flexible Bewältigung sowie eine zuversichtliche Integration dieser Erfahrungen in das eigene Leben erhöhen die Widerstandsfähigkeit gegenüber zukünftigen Herausforderungen. In diesem Sinne lassen sich Ambiguitätstoleranz und Resilienz als sich wechselseitig beeinflussende personale Kompetenzen verstehen, die für die Professionalität von Hochschullehrenden in Zeiten von Unsicherheit und Wandel von zentraler Bedeutung sind.

2 Theoretische Implikationen der Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, in gegenwärtigen Situationen Mehrdeutigkeiten, Widersprüche und Volatilität auszuhalten und konstruktiv damit umzugehen. Dabei wird die Komplexität einer Situation wahrgenommen und keine routinierte unreflektierte Lösung herangezogen. Es werden flexibel Zusammenhänge identifiziert und nichtlineare, kreative Wege gesucht. Furnham und Marks (2013) konstatieren, dass Ambiguitätstoleranz es ermöglicht, sich in Situationen zurechtzufinden, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen, auch wenn die Antwort noch nicht eindeutig ist oder sich laufend verändert. Ambiguitätstolerante Personen haben eine höhere psychische Flexibilität und sind weniger von Stress betroffen, wenn sie mit wechselnden Bedingungen oder unsicheren Ergebnissen konfrontiert werden (vgl. Uphoff, 2024). Diese Personen verstehen, dass sich die Welt ständig verändert und sind bereit, unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zu integrieren und eigenständig Lösungen zu generieren, weil die Herausforderungen nicht mit routinierten Handlungsstrategien zu bewältigen sind (vgl. Möller, 2024). Die Bereitschaft, Unklarheiten zu akzeptieren sowie kontinuierlich durch Reflexion und Fort- und Weiterbildung zu lernen, ist von entscheidender Bedeutung.

Ambiguitätstoleranz zählt nach der Nextskills-Studie von Ehlers (2020) zu den wesentlichsten Skills des 21. Jahrhunderts und ist maßgeblich für zukunftsorientierte Lern- und Bildungskonzepte an Hochschulen. Im Kontext der Lehramtsausbildung wird die Auseinandersetzung mit der Förderung von Ambiguitätstoleranz zusehends forciert, ist jedoch in der universitären Lehre noch kaum beforscht. Seit Frenkel-Brunswik (1949, vgl. in Furnham & Marks, 2013) wird Ambiguitätstoleranz als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, das sich in der Fähigkeit äußert, Mehrdeutigkeit und Unsicherheit auszuhalten und produktiv zu nutzen. Möller und Zimmermann (2024) betonen zudem „die Verlangsamung von Interaktionen, um widerstreitende Gefühle zunächst wahrzunehmen“ (ebd., S. 452). Persönlichkeitspsychologisch sind sowohl Ambiguitätstoleranz als auch Resilienz als stabile Dispositi-

onen zu verstehen, die jedoch entwicklungs- und lernfähig bleiben. Empirische Studien zeigen, dass Ambiguitätstoleranz interindividuell unterschiedlich stark ausgeprägt ist, jedoch durch Reflexion, Training und didaktische Arrangements gefördert werden kann (vgl. Furnham & Marks, 2013; Ehlers, 2020). Auch Resilienz wird als dynamisches Konzept gefasst: Zwar verweisen Resilienzskalen wie die RS-13 auf stabile Ressourcen und Bewältigungsmuster, dennoch betonen Leppert et al. (2008), dass Resilienz im Lebensverlauf durch Erfahrungen, soziale Unterstützung und gezielte Interventionen gestärkt werden kann. Beide Konstrukte lassen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsmerkmal und entwickelbarer Kompetenz verorten. Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Implikation, dass Ambiguitätstoleranz und Resilienz zwar individuell unterschiedlich verankert sind, jedoch als lern- und förderbare personale Kompetenzen gezielt gestärkt werden können. Die theoretischen Implikationen lassen sich mit folgenden Aspekten in der Hochschullehre in Zusammenhang bringen.

2.1 Förderung von Resilienz und Stressbewältigung

Lehrende, die Ambiguität tolerieren können, sind möglicherweise weniger anfällig für Stress, der durch die Unfähigkeit entsteht, Unsicherheit zu bewältigen (vgl. Knoob, 2008). Im akademischen Diskurs ist es unvermeidlich, dass es Situationen gibt, in denen Antworten nicht sofort gefunden werden können oder Informationen unklar sind (vgl. Kinman & Johnson, 2019). Die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen, hilft Lehrenden und Studierenden resilienter zu werden. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, wurde das Konstrukt Resilienz in die Studie miteinbezogen. Resilienz wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als

„Persönlichkeitsmerkmal, das einen moderierenden Effekt auf negative Gefühle und Stress hat und eine flexible Anpassung an ‚unwirtliche‘ Bedingungen ermöglicht“ (Leppert et al., 2008, S. 7).

Resilienz impliziert die dynamische Fähigkeit, Affekte kontextabhängig positiv zu kontrollieren und zu modifizieren. Dem Erhebungsinstrument Resilienzskala RS-13 (vgl. Leppert et al., 2008) liegt ein Zweifaktorenmodell zugrunde. Ein Faktor bezieht

sich auf das Ausmaß an internalen Ressourcen, der zweite auf den Anteil erfolgreicher Lebensbewältigungsstrategien im Sinne psychischer Widerstandsfähigkeit. Der Faktor *Persönliche Kompetenz* umfasst Eigenständigkeit, Unabhängigkeit, Bestimmtheit, Unbesiegbarkeit, Beherrschung, Findigkeit und Ausdauer. *Akzeptanz* determiniert den zweiten Faktor mit Merkmalen wie Anpassungsfähigkeit, Balance, Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Eine höhere Merkmalsausprägung für Resilienz geht mit einem niedrigeren Beschwerdeerleben und höherer emotionaler Stabilität einher (vgl. Leppert et al., 2008).

2.2 Förderung kritischen Denkens in komplexen Kontexten

„In hochemergenten Kontexten spielt die Fähigkeit, mit Unschärfe und Unsicherheiten umgehen zu können oder auch widersprüchliche Informationen und Signale produktiv umzudeuten, eine wichtige Rolle“ (Ehlers, 2020, S. 77).

Methoden und Strategien zur Förderung von Ambiguitätstoleranz unterstützen bei der Entwicklung von kritischem Denken, um Lernende zu fundierten Entscheidungen hinzuführen und zu lernen, Unsicherheiten zu akzeptieren und Mehrdeutigkeiten zu hinterfragen, statt sich mit vereinfachenden Antworten zufriedenzugeben. In der Hochschullehre ist dies besonders wichtig, da es auf komplexe gesellschaftliche Fragestellungen keine eindeutigen Lösungen gibt. Studierende und Lehrende, die Ambiguität tolerieren können, lernen verschiedene Perspektiven einzubeziehen und kreative Lösungsansätze zu entwickeln.

Herausfordernden Situationen und Problemstellungen sind Ungewissheit inhärent. Ambiguitätstolerante Lehrende und Studierende sind besser in der Lage, mit unerwarteten Problemen umzugehen, kreative Lösungsansätze zu entwickeln und flexibel auf sich verändernde Anforderungen zu reagieren (vgl. Paseka et al., 2018). In der Konfrontation mit Dilemmata kann die Akzeptanz von Unklarheiten gefördert werden, um darauf basierend Lösungen zu entwickeln.

2.3 Erhöhung der Lernfähigkeit in interdisziplinären Kontexten

In der modernen Hochschulbildung gewinnen interdisziplinäre Ansätze an Bedeutung. Ambiguen Personen gelingt es,

„in unterschiedlichen Rollen zu agieren und mit unterschiedlichen, teilweise auch konfligierenden oder widersprüchlichen Rollenerwartungen produktiv-konstruktiv agieren zu können“ (Ehlers, 2020, S. 77).

Auch Lehrende sind im Sinne lebenslangen Lernens als Lernende zu sehen. Ambiguitätstoleranz ermöglicht es Lehrenden und Studierenden, systemische Konzepte aus unterschiedlichen Disziplinen zu vernetzen, um zu erkennen, dass Wissenserwerb nicht linear ist und dass die Implementation verschiedener Sichtweisen eine produktive Unsicherheit erzeugen kann, die die Entwicklung neuer Ideen fördert (vgl. Müller-Christ & Giesenbauer, 2019).

2.4 Auseinandersetzung mit Diversität

In einer globalisierten Hochschullandschaft sind Lehrende wie auch Studierende mit diversen und intersektionalen Themenfeldern konfrontiert. In heterogenen Gruppen entstehen Dilemmata aufgrund gegensätzlicher Perspektiven, die die „Kohärenz des Systems gefährden“ (Möller & Zimmermann, 2024, S. 451). Ambiguitätstoleranz fördert Offenheit gegenüber Vielfalt in all ihren Dimensionen und unterstützt, Herausforderungen zu bewältigen, die durch Diversität entstehen. Lehrende stärken diese Fähigkeit bei den Studierenden durch Lernumgebungen, die Dialog und Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen und Denktraditionen fördern. Hier braucht es „Toleranz gegenüber Spannungen und die innere Kapazität, Ungewissheit zu ertragen“ (Möller, 2024 in Möller & Zimmermann, 2024, S. 450).

2.5 Unterstützung einer produktiven Fehlerkultur

Eine Kultur, die Fehler nicht als Misserfolg, sondern als Lernchance betrachtet, führt zu kreativer Agilität. Dies ist die Bereitschaft, im Sinne von Ambiguität, mit Unsicherheit zu arbeiten und fehlerhafte Annahmen nicht per se zu korrigieren:

„Es geht demnach nicht nur um die Fähigkeit, sich unterschiedlichen Situationen flexibel anzupassen, sondern besonders um die Fähigkeit, zu reflektieren, an sich selbst und am Team zu arbeiten, (Lernen) lernen zu wollen und Schritt für Schritt besser zu werden“ (Busch & Fink, 2022, S. 132).

Die Auseinandersetzung mit Vorannahmen von Lernenden in wissenschaftlichen und praktischen Kontexten bietet im konstruktivistischen Sinne Möglichkeiten, Fehlkonzepte und Alltagswissen individuell und bottom up zu analysieren. Altherr (2019) postuliert, dass produktive Fehlerkultur im besten Fall zu Innovationskraft führt und mit Methoden wie Scrum, in deren Rahmen autonome Teams Verantwortung übernehmen und sich im Lernprozess kontinuierlich verbessern, zu etablieren ist.

2.6 Veränderung der Rolle der Lehrenden

Hochschullehrende fungieren als Mentor:innen und Moderator:innen, die Studierende unterstützen, mit Unsicherheit umzugehen, anstatt fertige Lösungen zu präsentieren. Schrader und Göze (2023) verweisen aufgrund videofallbasierter Studien im Besonderen auf die Bedeutung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, die bei der Bewältigung ambiguer Situationen in Lernarrangements für Studierende unterstützen. Mit Provokation und Irritation kann auf Basis von Fallstudien gelernt werden, produktiv umzugehen. Aporien sind in Lernarrangements zu verdeutlichen und können mit explorativen Forschungsfragen untersucht werden. Im Fokus stehen dabei der Dialog und die selbständige Arbeit mit komplexen, unsicheren Fragestellungen. Die weitreichenden theoretischen Implikationen zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Hochschullehre zeigen, dass nicht nur die kognitive und emotionale Entwicklung der Studierenden davon profitiert. Sie trägt auch zur Schaffung einer lernförderlichen Umgebung bei, die Vielfalt und Komplexität als Chancen für den Wissensaufbau begreift. In einer Welt, die zunehmend von Unsicherheit und Wandel geprägt ist, ist die Fähigkeit, mit Ambiguität umzugehen, eine essenzielle Kompetenz, die zukünftige Lehrpersonen für die Herausforderungen der Zukunft stärkt und resilienter macht.

3 Forschungsfragen und Methode der Studie

Den theoretischen Implikationen folgend, überprüft die hier angeführte Studie, inwiefern Hochschullehrende Unsicherheit und Mehrdeutigkeit in verschiedenen unklaren oder widersprüchlichen Situationen tolerieren. Die Studie widmet sich folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Wie stark ist das Konstrukt Ambiguitätstoleranz bei Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen ausgeprägt und welche Unterschiede weisen die Subskalen auf?*
- (2) *Wie stark ist das Konstrukt Resilienz bei Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen ausgeprägt?*
- (3) *Welche Zusammenhänge und Unterschiede sind zwischen den Konstrukten Ambiguitätstoleranz und Resilienz festzustellen?*

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Persönlichkeitsmerkmale Ambiguitätstoleranz und Resilienz bei Hochschullehrenden zu erheben.

Das reliable Messinstrument der Studierendenerhebung (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024, 2022) wurde für die Erhebung von Hochschullehrenden mit geringen Änderungen adaptiert. Der Fragebogen enthielt weniger soziodemografische Daten, um die Anonymität der Hochschullehrenden zu wahren. Es folgten im Fragebogen drei, an die Lebensrealität von Hochschullehrenden inhaltlich angepasste Fallvignetten für die Bereiche *Offenheit*, *Umgang mit Problemen* sowie *Soziale Sicherheit*. Als zentrales und grundsätzliches Merkmal wurden Ungewissheiten und Antinomien in offenen Fragen ausgedrückt, um die Befragten herauszufordern, hypothetische Anschlusshandlungen zu antizipieren. Paseka und Hinzke (2014) konstatieren, dass in dieser Form qualitativer Forschung jede Dimension in ihrer Ausprägung erfasst werden kann.

Für die quantitative Erhebung wurden 48 Items zum Konstrukt Ambiguitätstoleranz (vgl. Forstner-Ebhart et al., 2024) sowie die 13 Items der Kurzskala zur Resilienz RS-13 (vgl. Leppert et al., 2008) von den Proband:innen eingeschätzt. Alle Items

waren auf einer 6-stufigen Likert-Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“) zu bewerten. Ein Pretest wurde vorgenommen und erforderte keine Änderungen.

Durch die Erhebung der Dimensionen von Ambiguitätstoleranz (Offenheit, Umgang mit Problemen, Soziale Sicherheit) und der Resilienz sowohl qualitativ in Form der Vignetten wie auch quantitativ mit den angeführten Items, konnten die Ergebnisse trianguliert werden.

Die online Befragung wurde über das Tool *Unipark* erstellt und im Mai/Juni 2024 an den drei österreichischen Hochschulen durchgeführt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels SPSS, die der qualitativen Daten mittels MAXQDA24.

Die Stichprobe umfasst 104 Hochschullehrende (davon 81 weiblich, 23 männlich, keine:r divers). In einem Mehrfachantwortenset wurden die Tätigkeitsbereiche der Hochschullehrenden erhoben. Die meisten Befragten (59,5 %) lehren im Bachelorstudium.

4 Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie dargestellt. Eine Triangulation der Daten beschließt die Ergebnisdarstellung der Hochschullehrenden.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Die Konsistenz der Subskalen für das Konstrukt Ambiguität (Subskalen: Offenheit, Umgang mit Problemen, Soziale Sicherheit) sowie die Resilienzskala wurden mittels Reliabilitätsanalyse überprüft, die Cronbach Alpha Werte waren durchaus zufriedenstellend (s. Tab. 1).

Variable	Cronbachs Alpha	Items
Offenheit	0.861	17
Umgang mit Problemen	0.843	9
Soziale Sicherheit	0.858	19
Ambiguität gesamt	0.924	45
RS-13 nach Leppert (2008)	0.694	13

Tab. 1: Reliabilitätsanalyse

Tabelle 2 zeigt einige statistische Werte der Subskalen, dabei fällt auf, dass die Mittelwerte der Skalen Offenheit ($M = 3,78$) und Soziale Sicherheit ($M = 3,55$) niedrigere Werte aufweisen als jene der Skala Umgang mit Problemen ($M = 4,6$) oder Resilienz ($M = 5,03$).

	Skala Offenheit	Skala Soziale Sicherheit	Skala Umgang mit Problemen	Skala Resilienz
N	104	104	104	104
Mittelwert	3,7839	3,5531	4,6068	5,0325
Median	3,8529	3,6316	4,6667	5,0769
Modus	3,35	3,63	4,67	4,92
Std.abweichung	,73303	,71344	,81266	,47330
Minimum	1,76	1,47	2,22	3,62
Maximum	5,53	5,47	6,00	6,00

Tab. 2: Statistische Werte der Skalen

Aufgrund der hohen Konsistenz der Skalen konnte aus der Summe der Subskalen Offenheit, Soziale Sicherheit und Umgang mit Problemen eine Gesamtskala für das Konstrukt Ambiguität gebildet werden (Cronbach Alpha für Ambiguität_{gesamt} = 0.924). Auch die beiden Konstrukte Ambiguitätstoleranz_{gesamt} und die Skala Resilienz RS-13 korrelieren signifikant miteinander ($p = 0.000$, $r = 0.421$).

Für die Datentriangulierung interessieren besonders die Extremfälle. Es wurden für die Berechnung der Extremfälle der Skala Ambiguität folgende drei Ausprägungsbereiche angenommen: niedrig = 1–2, mittel = 3–4 und hoch = 56. Für die Resilienzskala wurde die Typenbildung nach Leppert (2008, 5-stufige Likertskala) der 6-stufigen Likertskala in der Befragung angepasst, um eine Vergleichbarkeit der Skalen zu gewährleisten. In der Typenbildung nach Leppert (2008) wird keine Person mit niedriger Resilienz identifiziert. In der adaptierten Skala der Typenbildung nach Leppert (2008) befinden sich jedoch 3 Personen im niedrigen Bereich. Extremfälle der Skala Ambiguität werden in Folge mit den Extremfällen der Resilienzskala in Beziehung gesetzt und verglichen. Jeweils hohe bzw. niedrige Werte bei Ambiguität und Resilienz sowie gegengleiche Extreme dienen der Triangulation mit den qualitativen Ergebnissen.

87,5 % der Befragten weisen ein mittleres Niveau bei der Skala Ambiguität auf. 10 % liegen hier im niedrigen Bereich und 2,9 % der Befragten sind einem hohen Bereich zuzuordnen. Bei der Resilienzskala zeigen sich 1,04 % auf der geringsten Ausprägungsebene, 38,66 % weisen hohe Resilienz auf und auf einem mittleren Niveau befinden sich 60,6 % der befragten Hochschullehrenden.

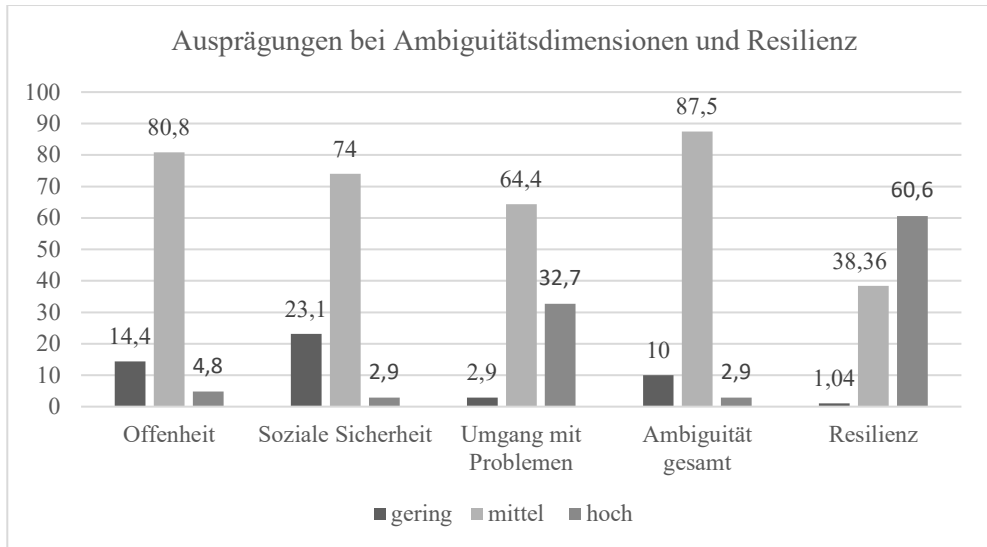


Abb. 1: Typenverteilung der Hochschullehrenden ($N = 104$) in Prozent

In Folge wird die adaptierte Skala nach Leppert (2008) mit der Gesamtskala Ambiguität in einer Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Test ($p = 0,000$) zusammengeführt. Demnach weisen jeweils drei Personen niedrige Resilienz und geringe Ambiguitätstoleranz beziehungsweise hohe Resilienz und hohe Ambiguität auf. Keiner Proband:in weist hohe Ambiguität und geringe Resilienz auf. Vier Personen weisen geringe Ambiguität und hohe Resilienz auf.

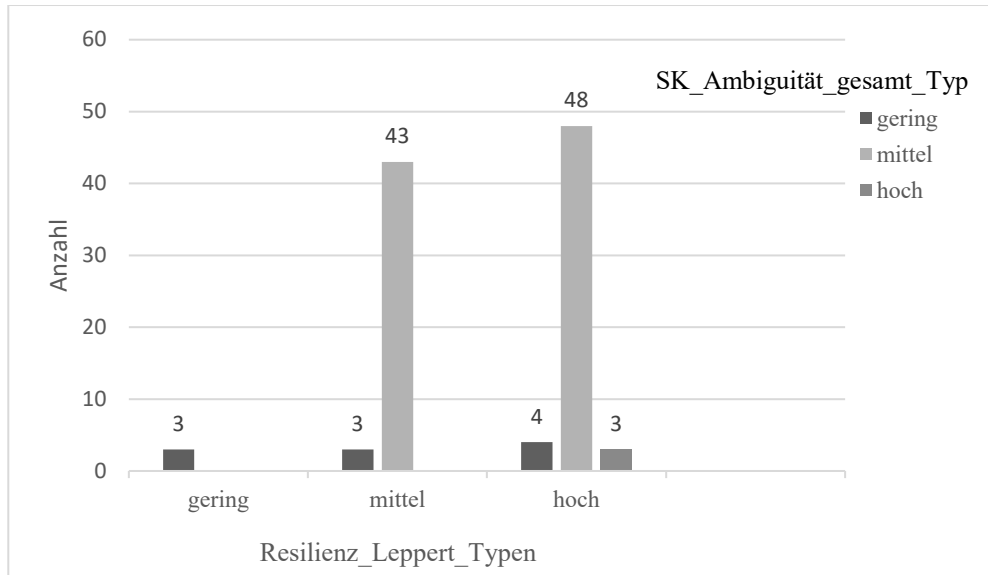


Abb. 2: Zusammenführung adaptierte Resilienzskala nach Leppert und Ambiguität

Alle Subskalen, die Gesamtskala Ambiguitätstoleranz wie auch die Skala Resilienz werden auf Geschlechtsunterschiede mittels *T*-Test geprüft. Es zeigt sich nur für die Skala Resilienz ein signifikanter Unterschied, Frauen schätzen sich etwas resilienter ein als Männer ($M_{\text{weibl.}} = 5.08$ zu $M_{\text{männl.}} = 4.85$; $p = 0,042$). Auch beim Gruppenvergleich zwischen Befragten, die ihren Wohnort eher als ländlich bezeichnen, gibt es im Unterschied zu Stadtbewohner:innen keine signifikanten Unterschiede in den gemessenen Zahlen.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Analog zur empirischen Untersuchung der Resilienz und Ungewissheitskompetenz von Studierenden (vgl. Forstner et al., 2022), erfolgte die Auswertung der Vignetten der Hochschullehrenden mittels zusammenfassender, induktiver Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Es wurden Kategorien für die drei Ambiguitätsdimensionen *Offenheit*, *Soziale Sicherheit* und *Umgang mit Problemen* sowie für die zwei Resilienzdimensionen *persönliche Kompetenz* und *Akzeptanz des Selbst und des Lebens* (vgl. Leppert et al., 2008) gebildet. Für jede Dimension wurden Merkmalsräume definiert, die eine Zuordnung in hohe, mittlere und geringe Ausprägungen ermöglichten. Eine Interocoder-Übereinstimmung wurde durchgeführt, um über gemeinsame Reflexion und Diskussion von Abweichungen die Zuverlässigkeit von Codezuweisungen zu sichern und durch Abstimmung eine höhere Konsistenz im Analyseprozess herzustellen. Die Verteilung der Codes ermöglichten individuelle Profildarstellungen und eine Typenzuordnung. Neun Einzelfälle wurden vertiefend analysiert, ausgewählt anhand kontrastierender Ausprägungen in Ambiguitätstoleranz und Resilienz.

Niedrige Ausprägungen in beiden Persönlichkeitsmerkmalen äußerten sich in stark affektiv gefärbten Reaktionen auf herausfordernde Situationen: Nervosität, innere Unruhe, Irritation, Unsicherheit („Ich fühle mich nervös und mir wird heiß“), Überforderung und Frustration („ich fühle mich gestresst und überfordert“, „Ich fühle mich entsetzlich genervt“) bis hin zu Gefühlen wie Angst und Panik („Schockstarre“). Emotionale Reaktionen wie Ärger und Schuldzuweisungen („Ich frage mich, ob man das nicht besser hätte planen können“) gingen häufig mit maladaptiven Strategien wie Rückzug auf gedanklicher Ebene oder demonstrativer Leistungsverweigerung einher („Ich werde die neuen Aufgaben mit Minimalaufwand erledigen“). Auffällig war jedoch, dass ein vollständiger Rückzug – anders als bei Studierenden – nicht als Bewältigungsstrategie genannt wurde.

Hoch ausgeprägte Ambiguitätstoleranz und Resilienz gingen mit einer ausgeprägten Fähigkeit zur Emotionsregulation einher. Gefühle wurden entweder kaum thematisiert oder unmittelbar in lösungsorientierte Handlungsstrategien überführt („Ich mache eine Prioritätenliste und plane um“). Es dominierten distanzierende und adaptive

Copingstrategien wie Akzeptanz („Das ist mein Alltag“), Zuversicht („Kein Problem“), Selbstwirksamkeit („Ich habe einen Plan B“) oder Reframing („Eine Challenge – das liebe ich“).

Lehrende mit mittleren Ausprägungen oder zunächst negativen emotionalen Reaktionen zeigten häufig eine zeitlich versetzte Anwendung bewährter Copingstrategien. Durch Innehalten oder kognitive Umstrukturierung („Nach einer kurzen Zeit und einem Durchatmen sammle ich gedanklich Ideen, wie ich diese Veränderungen bestmöglich angehen kann“) wurden problemorientierte Handlungsoptionen entwickelt.

Wiederkehrende Herausforderungen – etwa technische Probleme – führten bei erfahreneren Lehrpersonen zu einer Entemotionalisierung der Situation („Ich fühle mich mittlerweile in einem – Ach, Wieder-einmal-Modus“) und zum Aufbau stabiler Routinen. Unerfahrene Lehrende hingegen beschrieben einen erhöhten Stresslevel, insbesondere bei kurzfristigen Anforderungen, verbunden mit einem gesteigerten Bedürfnis nach Vorbereitung und Kontrolle.

5 Triangulation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die quantitativen Ergebnisse weisen auf signifikante Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Ambiguitätstoleranz und Resilienz hin. Die qualitativ gebildeten Kategorien zeigen über beide Konstrukte gemeinsame Merkmale wie Offenheit und Flexibilität, emotionale Balance, Vertrauen in die eigene Problemlösefähigkeit, erlebte Selbstwirksamkeit sowie Akzeptanz von nicht beeinflussbaren Situationen. Die Triangulation der Ergebnisse erfolgte aufgrund der Identifikation von Extremwerten von Proband:innen aus den Skalen Resilienz und Ambiguitätstoleranz. Diese gefilterten Fälle wurden zusätzlichen qualitativen Fallanalysen unterzogen. Dies ermöglichte einen elaborativen Erkenntnisgewinn.

Im Resilienzkonzept nach Leppert et al. (2008) wird Selbstwirksamkeit über Teilkompetenzen wie Eigenständigkeit, Unabhängigkeit, Bestimmtheit, Ausdauer, Beherrschung, Anpassungsfähigkeit und Perspektivenwechsel operationalisiert. Diese Aspekte zeigen sich auch in den Ambiguitätsdimensionen „Offenheit“ und „Umgang mit Problemen“. Auffällig ist jedoch, dass die Dimension „soziale Sicherheit“, die im Ambiguitätskonzept eine zentrale Rolle spielt, im Resilienzmodell von Leppert et al. keine explizite Berücksichtigung findet. Dieser Unterschied wirft die theoretische Frage auf, ob der Aspekt „soziale Sicherheit“ – verstanden als Wahrnehmung sozialer Unterstützung und Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung – auch einen Resilienzfaktor darstellt. In weiter gefassten Resilienzkonzepten, insbesondere aus systemischer Perspektive, werden sozial vermittelte Ressourcen explizit als Schutzfaktoren anerkannt (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023). Resilienz wird dort als Fähigkeit verstanden, kritische Lebenssituationen durch Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen nicht nur zu bewältigen, sondern für Entwicklung zu nutzen. Dieser Aspekt kann auch mit der Perspektivöffnung einer resilienzfördernden Hochschulentwicklung verknüpft werden, da im Kontext einer Organisation diese sozialen Ressourcen vorhanden sind.

Die vorliegende Studie zeigt, dass Hochschullehrende mit höheren Ausprägungen in Resilienz und Ambiguitätstoleranz besonders flexibel, lösungsorientiert und emotional stabil auf herausfordernde Situationen reagieren. Sie entwickeln rasch Strategien zur Problembewältigung, zeigen eine hohe Selbstwirksamkeit und verfügen über die Fähigkeit zur situativen Akzeptanz.

Zudem deuten die qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass Copingstrategien nicht ausschließlich an Persönlichkeitsmerkmale gebunden sind, sondern auch durch berufliche Erfahrung und Routinen erworben werden. Lehrende berichten, im Verlauf ihrer Tätigkeit spezifische Bewältigungsstrategien aufgebaut zu haben, die selbst bei mittleren oder niedrigeren Ambiguitätsausprägungen handlungsfähig machen. Der Erwerb dieser Strategien erfolgt offenbar individuell – durch Reflexion, Erfahrung, Supervision oder auch informelle Lernprozesse. Die genauen Wege zum Strategieerwerb bleiben jedoch in der vorliegenden Erhebung unbeantwortet.

Für die hochschuldidaktische Praxis ergeben sich daraus zentrale Implikationen: Um insbesondere Nachwuchslehrende in ihrer Entwicklung zu stärken, bedarf es vermehrt strukturierter Angebote zur Förderung von personalen Kompetenzen wie Resilienz und Ambiguitätstoleranz. Fortbildungen, kollegiale Beratung, Reflexionsräume und Supervision können dazu beitragen, individuelle Copingstrategien bewusst zu entwickeln, bestehende Handlungsmuster zu reflektieren und soziale Ressourcen gezielt nutzbar zu machen (vgl. Möller & Zimmermann, 2024). Langfristig eröffnet sich damit auch eine Perspektive auf Hochschulentwicklung als resilienzfördernde Organisationskultur – eine, die Hochschullehrende und Studierende nicht nur in ihrer fachlichen, sondern auch in ihrer emotional-kommunikativen Handlungskompetenz stärken soll.

Literaturverzeichnis

- Altherr, M. (2019). Die Organisation der Selbstorganisation. In P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen*, uniscope. Publikationen der SGO Stiftung, Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23028-9_20
- Busch, M. W., & Link, K. (2022). Mit dem richtigen Mindset zu mehr Agilität? Einordnung, kritische Reflexion und Entwicklung. *Austrian Management Review*, 12, 130–140.
https://www.tuwien.at/fileadmin/ACE/ACE_Allgemein/Austrian_Management_Review/Volume_12/10_AMR.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T., Poterpin, E., & Schroll, C. (2022). Zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung. *R&E-Source, Sonderausgabe 22*.
<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1039>
- Forstner-Ebhart, A., Katschnig, T., Poterpin, E., & Schroll, Ch. (2024). Zum unerfüllbaren Wunsch nach Eindeutigkeit – Ambiguitätstoleranz in der Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht*, 1–2, 18–26.
- Furnham, A., & Marks, J. (2013). Tolerance of ambiguity: A review of the Recent literature. *Psychology*, 04(09), 717–728. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102>

- Kinman, G., & Johnson, S. (2019). Sonderteil zum Wohlbefinden von akademischen Mitarbeitern. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 159–161. <https://doi.org/10.1037/str0000131>
- Knoob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen. Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 03. *Demografischer Wandel*, 45–48. https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32008/emotionskompetenz_koob_08.htm
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 3., überarbeitete Auflage. Beltz Juventa.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E., & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS) – Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1(2), 226–243. https://www.uniklinikum-jena.de/mpsy_media/Downloads/Forschung/RESILIENZSKALA_LEPPERT2008-font-14.pdf
- Möller, H., & Zimmermann, J. (2024). Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 55, 449–453. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00750-8>
- Möller, H. (2024). Klarifizieren und Konfrontieren – oder besser doch nicht? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 31(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s11613-024-00873-3>
- Müller-Christ, G., & Giesenbauer, B. (2019). Konturen eines integralen Nachhaltigkeitsmanagements: Nachhaltigkeit als exzellenten Managementansatz entwickeln. In M. Englert & A. Termès (Hrsg.), *Nachhaltiges Management*, 231–248. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57693-9_12
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.
- Schrader, J., & Goeze, A. (2023). Ambiguität in LehrLernprozessen. weiter bilden. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(4), 19–22. <http://www.die-bonn.de/id/41945>

Uphoff, E. (2024). Change-Kompetenzen entwickeln, stärken und ausbauen. In: *Change-Kompetenz jetzt!* (S.175—242), Haufe. https://doi.org/10.34157/978-3-648-18091-4_6

Welter-Enderlin, R., & Hildenbrand (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: R. Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl-Auer Verlag.