

Treibstoff Reflexion: Ehrenamtliche Skills für Beruf und Privatleben

Joachim E. Lask¹ | Juliane Rath²

Published online: 02. Januar 2025

DOI:10.13140/RG.2.2.35754.12487

© WorkFamily-Institut, 2025



¹WorkFamily-Institut, Darmstadt, Germany

²Universität Würzburg, Germany

Abstract

Freiwilliges Engagement bildet einen zentralen Pfeiler der Zivilgesellschaft und ermöglicht die Entwicklung wertvoller Skills wie Führung, Kommunikation und Problemlösung. Diese Studie untersucht erstmals systematisch die Diskrepanz zwischen Spillover-Erwartungen – der antizipierten Übertragung ehrenamtlich erworbener Skills – und deren tatsächlicher Anwendung im beruflichen und privaten Kontext. Basierend auf der Theorie des Work-Family Enrichment wurden 235 Teilnehmende befragt, um die Mechanismen hinter dieser Diskrepanz zu verstehen. Die Ergebnisse zeigen eine höhere Spillover-Erwartung für den beruflichen Bereich, während die tatsächliche Anwendung häufiger im privaten Umfeld stattfindet. Diese Differenz wird durch strukturelle Hindernisse im Beruf und größere Flexibilität im Privatleben erklärt. Die Studie erweitert bestehende Modelle, indem sie Reflexion als Schlüsselmechanismus identifiziert, der informelle Fähigkeiten bewusst macht und gezielte Übertragungen ermöglicht. Sie bietet praktische Implikationen für Ehrenamtliche, Organisationen und Arbeitgeber, die informelles Lernen fördern möchten.

Keywords: berufliche Anwendung, Ehrenamt, Elternschaft, Enrichment, Führungskraft, informelles Lernen, Reflexion, Spillover, Work-Family Enrichment

Einleitung

Als ich im Sommer das Ferienlager für Kinder leitete, hatte ich das Gefühl, über meine Grenzen hinauszuwachsen, erzählt Sarah H., eine 34-jährige Ehrenamtliche. Ich musste spontan Konflikte lösen, Pläne umwerfen und trotzdem für das Team den Überblick behalten. Erst später habe ich gemerkt, wie viel ich dabei gelernt habe – und dass ich diese Skills auch in meinem Beruf als Projektleiterin nutzen kann.

Das Ehrenamt ist weit mehr als eine Stütze der Gesellschaft – es ist eine Bühne des Lernens und eine Chance zur Selbstentfaltung. Ehrenamtliche begegnen Herausforderungen, die sie wachsen lassen, und entwickeln dabei Skills (Assets), die weit über ihre spezifischen Tätigkeiten hinausreichen. Besonders interessiert uns hierbei, wie sich der **Spillover-Prozess** – also der Transfer von Skills – in beruflichen und privaten Kontexten unterscheidet.

Während im beruflichen Umfeld die Anwendbarkeit von Skills oft durch **Struktur und Feedback** geprägt ist, zeigt sich die tatsächliche Nutzung dieser Skills häufig im **privaten Bereich**. Doch wie bewusst nehmen Ehrenamtliche ihre informell gelernten Skills wahr? Gibt es die Erwartung,

sie als Asset gezielt in andere Lebensbereiche zu übertragen? Und welche Skills finden tatsächlich ihren Weg in Beruf oder Privatleben – und wie gelingt dieser Transfer?

Zwei aktuelle Untersuchungen (Lask & Junker, 2024; Lask & Rath, 2023) zeigen, dass zwischen der Wahrnehmung, Skills informell (weiter-)entwickelt zu haben, und der tatsächlichen **Spillover-Erfahrung** eine **Diskrepanz von 19 bis 60 Prozent** besteht. Diese Lücke wird sowohl durch persönliche Faktoren als auch durch Umweltvariablen beeinflusst (Lewin, 1936).

Der vorliegende Bericht widmet sich der Frage, wie **Reflexion** als zentraler Mechanismus im Lernzyklus (Kolb, 1984) dazu beiträgt, informell gelernte Skills sichtbar zu machen und gezielt in unterschiedliche Lebenskontexte zu übertragen. **Informelles Lernen**, geprägt durch praktische Erfahrungen und reale Herausforderungen (Marsick & Watkins, 2001), bleibt häufig unbewusst. Reflexion fungiert hier als entscheidende Brücke: Sie schärft das Bewusstsein für die Verfügbarkeit der eigenen Assets und deren Relevanz für andere Rollen, sei es im Beruf oder im privaten Kontext. So wird der gezielte und effektive Einsatz von Skills erst möglich.

Erste Beispiele aus der Studie verdeutlichen dies:

- Eine Teilnehmerin beschrieb, wie sie durch das Leiten einer Tanzgruppe ihre Selbstorganisation verbesserte und lernte, Aufgaben zu priorisieren.
- Ein anderer Teilnehmender berichtete, dass er durch seine Rolle im Katastrophenschutz unter Stress Ruhe bewahrte und strukturierte Entscheidungen traf.

Solche Aussagen zeigen, dass Reflexion nicht nur das Potenzial informellen Lernens hebt, sondern auch den praktischen Transfer in andere Lebensbereiche erleichtert.

Das Work-Family Enrichment-Modell von Jeffery Greenhaus und Gary Powell (2006) verdeutlicht, wie Ressourcen beispielsweise Führungsstärke oder Resilienz aus einem Bereich positive Impulse in anderen entfalten können – vorausgesetzt, sie werden bewusst reflektiert.

Ein Teilnehmer fasste seine Erkenntnisse treffend zusammen: *Durch mein Ehrenamt habe ich gelernt, klare Grenzen zu setzen und damit sowohl meine Energie als auch meine Aufmerksamkeit gezielter einzusetzen.* Solche Erfahrungen zeigen, dass gezielte Reflexion nicht nur persönliches Wachstum fördert, sondern auch eine Stärkung im beruflichen und privaten Bereich ermöglicht.

Die Untersuchung analysiert, wie ehrenamtliche **Führungsverantwortung** oder der **Elternstatus** die Reflexion und den Transfer von Skills beeinflussen. Ehrenamtliche Führungskräfte und Eltern im Ehrenamt stellen zentrale Zielgruppen dar, da ihre Rollen spezifische Anforderungen an Skills und Reflexion stellen. Führungskräfte verantworten Entscheidungen vor Teams oder Organisationen und werden durch direkte Rückmeldung zur Reflexion angeregt. Dies schafft eine Grundlage für die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten. Eltern im Ehrenamt übernehmen oft informelle Führungsrollen im familiären Alltag, was kontinuierliche Anpassungen und reflektierende Betrachtungen ihrer Handlungen erfordert. Beide Gruppen bieten wertvolle Perspektiven für die Untersuchung von Reflexionsprozessen, da sie nicht nur ihre Handlungen überdenken, sondern auch Verantwortung für andere tragen. Diese Erkenntnisse könnten helfen, Mechanismen der Reflexion und des Transfers informeller Skills besser zu verstehen.

Theoretischer Hintergrund

Skills, Fähigkeiten und Kompetenzen: Eine Abgrenzung

Skills sind praxisorientierte Fertigkeiten, die durch praktische Erfahrungen oder gezielte Trainingseinheiten entwickelt werden (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 39). Sie sind konkret und praxisnah und werden häufig in spezifischen Kontexten (informell) gelernt, beispielsweise im Ehrenamt. Beispiele umfassen Gruppenmoderation, Konfliktlösung, Zeitmanagement sowie Führungsverhalten oder Entscheidungsfreude. Diese Skills zeichnen sich durch Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft aus, ohne notwendigerweise an eine Zuständigkeit gebunden zu sein.

Fähigkeiten hingegen sind breiter angelegte Eigenschaften, die nicht ausschließlich an einen bestimmten Kontext gebunden sind. Sie umfassen grundlegende Eigenschaften wie analytisches Denken oder emotionale Intelligenz (Goleman, 1995, S. 43). Ein Beispiel hierfür ist Empathie, die in sozialen Interaktionen sowohl im Ehrenamt als auch in beruflichen Kontexten relevant ist. Fähigkeiten stellen somit eine Grundlage für die Entwicklung spezifischer Skills dar.

Kompetenzen entstehen, wenn ein Skill durch die zusätzliche Komponente einer Zuständigkeit erweitert wird. Zuständigkeit umfasst die formale oder informelle Befugnis, Entscheidungen zu treffen oder Handlungen auszuführen, die mit dem Skill verbunden sind (Staudt et al., 1999; Weinert, 2001, S. 45). Beispielsweise wird das Skill „Gruppenmoderation“ zur Kompetenz, wenn der*die Ehrenamtliche offiziell die Verantwortung für die Leitung einer Sitzung übernimmt. Ebenso wird „Führungsverhalten“ zur Kompetenz, wenn die Person in einem Projekt formal für das Team verantwortlich ist.

Im Kontext dieser Studie geht es darum, unabhängig von einer Beauftragung zu erfassen, welche Skills Ehrenamtliche durch informelle oder auch formelle Lernprozesse entwickeln. Diese Lernprozesse sind praxisbezogen und entstehen häufig in unstrukturierten, alltagsnahen Situationen (Marsick & Watkins, 2001). Die Unterscheidung zwischen Fähigkeiten, Skills und Kompetenzen erlaubt eine differenzierte Betrachtung, wie Ehrenamtliche ihre Skills wahrnehmen, reflektieren und in andere Lebenskontexte übertragen.

Informelles Lernen

Informelles Lernen beschreibt den selbstgesteuerten, erfahrungsbasierten Erwerb von Wissen und Skills. Victoria Marsick und Karen Watkins (2001) definieren informelles Lernen als einen Prozess, der außerhalb strukturierter Lehrpläne stattfindet und durch spontane, situative und kontextgebundene Natur geprägt ist. Solche Lernprozesse ermöglichen die Entwicklung praxisnaher Skills wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisation oder Teamführung.

Besonders im Ehrenamt entstehen solche Lernprozesse, da Ehrenamtliche oft vor praktischen Herausforderungen stehen, die sie zum Erlernen und Anwenden neuer Fertigkeiten anregen. Michael Eraut (2004) ergänzt, dass informelles Lernen häufig in dynamischen Arbeits- und Lebensumfeldern stattfindet und stark durch soziale Interaktionen und Reflexion geprägt ist. Christopher Cerasoli et al. (2018) zeigen in ihrer Studie, dass 70–90 Prozent der berufsrelevanten Skills informell gelernt werden.

Die vorliegende Studie fokussiert auf informelles Lernen, da es erklärt, wie Ehrenamtliche spezifische Skills entwickeln und auf andere Lebensbereiche übertragen. Gleichzeitig wird anerkannt, dass formelle Weiterbildungen ebenfalls zur Skill-Entwicklung beitragen. Diese

Doppelperspektive unterstreicht die Bedeutung der Reflexion, um informelle Lernprozesse sichtbar und gezielt nutzbar zu machen.

Work-Family Enrichment und Spillover-Effekte

Das Work-Family Enrichment (WFE)-Modell von Jeffery Greenhaus und Gary Powell (2006) beschreibt, wie Ressourcen aus einem Lebensbereich positive Effekte in einem anderen entfalten können. Diese Ressourcen umfassen Skills, positive Emotionen und materielle Ressourcen, die entweder direkt übertragbar sind oder indirekt wirken, indem sie das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit stärken.

Die Theorie unterscheidet zwischen zwei Arten von Spillover-Effekten:

1. **Instrumentelle Effekte:** Diese beziehen sich auf die direkte Übertragung von Fähigkeiten, wie z. B. Zeitmanagement oder Führungsstärke, die in einem Kontext entwickelt und in einem anderen angewendet werden können.
2. **Affektive Effekte:** Hierbei geht es um die Übertragung positiver Emotionen, wie Zufriedenheit oder Motivation, die sich aus Erfahrungen in einem Lebensbereich ergeben und das Wohlbefinden in einem anderen Bereich steigern können.

Um Spillover-Effekte zu ermöglichen, sind jedoch drei zentrale Moderatoren entscheidend:

1. **Bedeutung der Zielrolle:** Die Zielrolle, wie etwa die Familie oder der Beruf, muss für die Person von hoher Bedeutung sein. Je zentraler diese Rolle für die eigene Identität oder die Lebensprioritäten ist, desto stärker können Ressourcen in diese Rolle übertragen werden.
2. **Wahrgenommene Relevanz der Ressource für die Zielrolle:** Die Person muss die Ressource als hilfreich und relevant für die Anforderungen der Zielrolle wahrnehmen. Nur dann wird die Ressource aktiv genutzt.
3. **Passung der Ressource mit den Anforderungen und Normen der Zielrolle:** Die Ressource muss mit den Erwartungen und Regeln der Zielrolle übereinstimmen. Ressourcen, die den sozialen oder kulturellen Normen der Zielrolle entsprechen, lassen sich leichter integrieren.

Für das Ehrenamt lässt sich das WFE-Modell insofern anwenden, als es die Übertragung von Skills wie Anleiten oder Kommunikationsfähigkeiten aus dem freiwilligen Engagement in berufliche oder private Kontexte erklärt. Allerdings zeigt sich, dass diese Effekte nicht automatisch auftreten: Reflexion wird in diesem Zusammenhang als zentraler Mechanismus betrachtet, um diese Ressourcen bewusst zu machen und ihren Transfer zu fördern.

Spillover-Erwartungen und -Erfahrungen im beruflichen und privaten Kontext

Der Spillover-Prozess beschreibt die Übertragung von Ressourcen aus einem Lebensbereich in einen anderen. Dabei wird in wie Abbildung 1 darstellt in dieser Studie zwischen **Spillover-Erwartungen** (SOE), der antizipierten Übertragbarkeit von Skills (Carlson et al., 2006) und **Spillover-Erfahrungen** (SO), der tatsächlichen Anwendung dieser Skills unterschieden (Lask, 2003). Beide Dimensionen lassen sich weiter spezifizieren:

- **SOEjob:** Die Erwartung, dass Skills aus dem Ehrenamt im beruflichen Kontext nützlich sind.

- **SOjob:** Die tatsächliche Anwendung dieser Skills im beruflichen Kontext.
- **SOEprv:** Die Erwartung, dass Skills aus dem Ehrenamt im privaten Kontext nützlich sind.
- **SOPrv:** Die tatsächliche Anwendung dieser Skills im privaten Kontext.

Die Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext lassen sich auf deren Dynamik zurückführen:

- **Berufliches Umfeld:** Klare Strukturen, Kompetenzmodelle, Leistungsbewertungen und Feedbackmechanismen fördern die Erwartung (SOEjob), dass Skills wie Priorisierung oder Perspektivenübernahme effektiv genutzt werden können (Wayne et al., 2007; Michel et al., 2011). Ein Beispiel ist die Leitung eines Teams, bei der Skills aus dem Ehrenamt gezielt eingesetzt werden können. Dennoch zeigt sich oft, dass die tatsächliche Anwendung (SOjob) durch strukturelle Hindernisse wie starre Hierarchien begrenzt ist.
- **Privates Umfeld:** Im privaten Bereich sind Spillover-Erfahrungen (SOPrv) häufig ausgeprägter. Flexiblere Bedingungen und die emotionale Nähe innerhalb familiärer oder sozialer Beziehungen begünstigen die spontane Anwendung von Ressourcen wie Planung oder Kooperation (Ilies et al., 2015). Beispielsweise können Kommunikationsfähigkeiten, die im Ehrenamt entwickelt wurden, beim Lösen familiärer Konflikte intuitiv eingesetzt werden.

Diese Unterschiede verdeutlichen: Während berufliche Kontexte oft höhere Erwartungen an die Übertragbarkeit (SOEjob) wecken, bieten private Kontexte meist günstigere Bedingungen für die tatsächliche Anwendung (SOPrv) informell gelernter Skills.

Reflexion und Spillover-Erwartung im Work-Family Enrichment-Modell

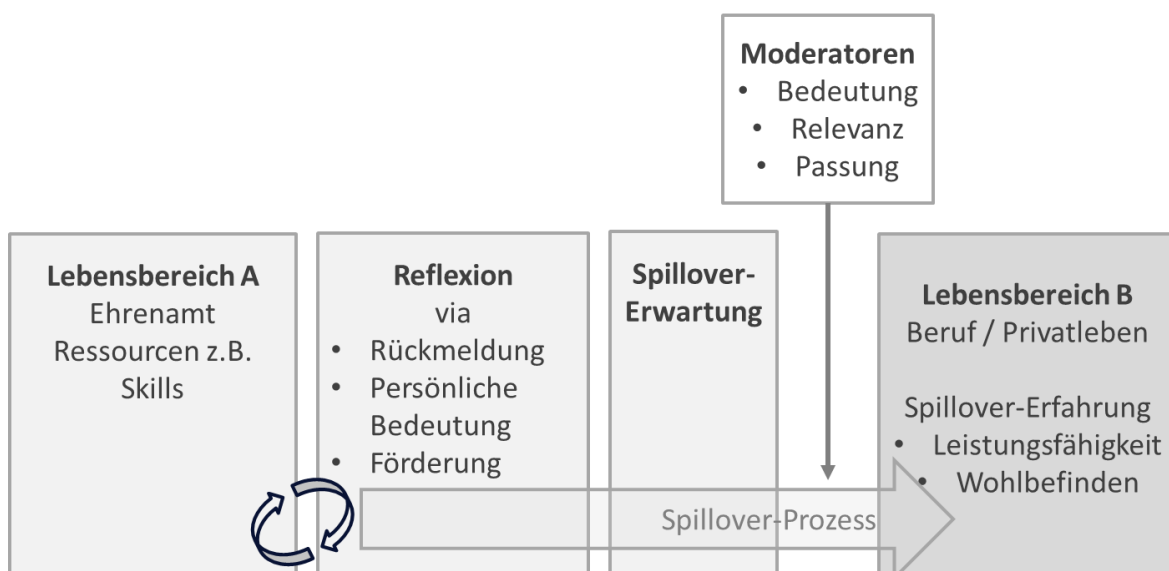


Abbildung 1: Das erweiterte Work-Family Enrichment-Modell integriert Reflexion und Spillover-Erwartung als zentrale Elemente, die den Transfer von Ressourcen aus Lebensbereich A (z. B. Ehrenamt) in Lebensbereich B (z. B. Beruf/Privatleben) ermöglichen. Moderatoren beeinflussen diesen Prozess.

Reflexion als Schlüsselmechanismus zur Spillover-Erwartung

Reflexion ist der zentrale Mechanismus, um auch informelle Lernprozesse bewusst zu machen und die Übertragung von Skills zu ermöglichen. Ohne Reflexion bleiben die im Ehrenamt entwickelten Skills oft unsichtbar und ungenutzt. Reflexion wirkt in mehrfacher Hinsicht und stützt sich auf zentrale Theorien der Lern- und Selbstwirksamkeitsforschung:

1. **Zwischen Ressourcen und Leistung:** David A. Kolb (1984) betont, dass Reflexion es ermöglicht, Lernprozesse aktiv wahrzunehmen und deren Beitrag zur Leistung zu analysieren. Dabei wird unbewusstes Wissen bewusst gemacht und in klare, beschreibbare Schritte übersetzt (Hörmann, 1976; Röhr-Sendmeier et al., 2007).
Beispiel: Eine Teilnehmerin, die regelmäßig Hilfs Transporte organisierte, reflektierte: *Mir wurde bewusst, dass ich durch diese Tätigkeit gelernt habe, unter Druck ruhig zu bleiben und mit unerwarteten Problemen umzugehen.* Durch diese Reflexion konnte sie ihre Skills, flexibel und lösungsorientiert zu arbeiten, als Ressource erkennen und gezielt auf ihre beruflichen Projekte übertragen.
2. **Zwischen Ressourcen und positiven Emotionen:**
Die Reflexion der erworbenen Skills führt zu positiven Emotionen wie Stolz, Selbstwirksamkeit und persönlicher Erfüllung (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000). Diese emotionalen Gewinne stärken die Motivation, die Skills weiterzuentwickeln und aktiv einzusetzen. Beispiel: Ein Ehrenamtlicher reflektierte: *Ich habe durch mein Engagement im Katastrophenschutz gelernt, auch in stressigen Situationen Entscheidungen zu treffen. In einer Nachbesprechung nach einem Großeinsatz wurde mir bewusst, wie wichtig meine Fähigkeit zur schnellen Situationsanalyse und Priorisierung ist. Diese Skills helfen mir jetzt, komplexe Projekte in meinem Job effizient zu leiten.*
3. **Wahrnehmung der Relevanz für andere Rollen:**
Reflexion schärft die Verbindung zwischen den entwickelten Skills und den Anforderungen anderer Rollen (Eraut, 2004). Sie macht informell gelernte Skills sichtbar, die oft unbewusst erlernt wurden (Kirchhof, 2007; Europäische Kommission, 2001).
Beispiel: Ein Jugendtrainer reflektierte: *Während meines Mentoring-Programms habe ich durch regelmäßige Reflexionsgespräche erkannt, wie gut ich im Zuhören und Anpassen meiner Kommunikation an unterschiedliche Bedürfnisse geworden bin. Diese Fähigkeit setze ich jetzt aktiv in Teammeetings ein.*

Reflexion hilft somit, auch informell gelernte Ressourcen gezielt zu identifizieren, ihre Relevanz zu erkennen und sie in berufliche (SOjob) und private Kontexte (SOprv) zu übertragen. In der vorliegenden Studie wird Reflexion als Schlüsselmechanismus betrachtet, um die Diskrepanz zwischen Spillover-Erwartung und tatsächlicher Anwendung zu verringern.

Die Bedeutung von Reflexion für das Work-Family Enrichment-Modell

Reflexion erweitert das Work-Family Enrichment-Modell (Greenhaus & Powell, 2006) um eine zentrale Komponente: den bewussten Transfer auch informell gelernter Skills in neue Kontexte (vgl. Abbildung 1). Sie ermöglicht:

- **Die Sichtbarkeit informell gelernter Skills:** Durch Feedbackgespräche oder Selbstreflexion werden informell gelernte Skills bewusst gemacht und beschreibbar. Ein Ehrenamtlicher erkennt beispielsweise in einem Feedbackgespräch nach einer Teammoderation: *Durch die Organisation eines Feriencamps für Jugendliche habe ich gelernt, Teams zu koordinieren und flexibel auf unvorhergesehene Herausforderungen zu*

reagieren. Während einer Reflexionssitzung mit meinem Team wurde mir bewusst, wie wertvoll diese Skills für meinen beruflichen Alltag sind.

- **Emotionale Stärkung:** Reflexion wird häufig durch die Anerkennung anderer ausgelöst und verstärkt positive Emotionen wie Stolz und Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977). Ein Teilnehmer reflektiert nach Rückmeldungen seines Teams über seine Leistung im Katastrophenschutz: *Nach einer stressigen Rettungsaktion wurde mir im Feedback meiner Kolleg*innen klar, dass meine Fähigkeit, in Krisensituationen einen kühlen Kopf zu bewahren, auch bei beruflichen Entscheidungen unter Zeitdruck hilfreich sein könnte..*
- **Strategische Anwendung:** Reflexion, ausgelöst durch gezielte Fragen oder eine strukturierte Rückschau, hilft dabei, die Relevanz von Ressourcen für unterschiedliche Rollen und Kontexte zu erkennen. Eine Ehrenamtliche stellt durch eine Reflexionsübung fest: *Nach der erfolgreichen Organisation eines Dorffestes wurde ich von den Teilnehmenden für meine Kreativität und Problemlösungsfähigkeit gelobt. Diese Anerkennung hat mich dazu motiviert, diese Skills gezielt in meinem Beruf anzuwenden.*

Kurzum: Reflexion ist ein zentraler Mechanismus, der auch informelle Lernergebnisse sichtbar macht. Sie übersetzt implizites Wissen in explizite, beschreibbare Assets und schafft damit die sprachliche Verfügbarkeit informell gelernter Skills. Dadurch bildet Reflexion die Grundlage für eine gezielte und nachhaltige Übertragung von Skills in berufliche (SOjob) und private Lebensbereiche (SOprv).

In der vorliegenden Studie wurde die Engagement-Reflexions-Skala (ERS) speziell entwickelt, um die Häufigkeit und Intensität von Reflexionsprozessen zu erfassen. Diese Skala ermöglicht es, Reflexion als methodologisches Konzept in den Fokus zu rücken und ihre Relevanz für den Transfer von Skills systematisch zu untersuchen.

Das Dunning-Kruger-Konzept

Das Dunning-Kruger-Konzept (Kruger & Dunning, 1999) beschreibt, dass Menschen ihre eigenen Skills oft falsch einschätzen:

- **Weniger kompetente Personen neigen zur Überschätzung:** Sie erkennen nicht, welche Skills ihnen fehlen, und überschätzen daher ihre eigenen Fähigkeiten.
Beispiel: Ein Ehrenamtlicher, der erst wenige Male Gruppen moderiert hat, könnte glauben, er sei besonders effektiv, ohne zu bemerken, dass es ihm an Struktur oder Moderationstechniken fehlt.
- **Hochkompetente Personen neigen zur Unterschätzung:** Sie halten ihre Fähigkeiten oft für selbstverständlich und erkennen nicht, wie einzigartig ihre Skills sind.
Beispiel: Eine erfahrene Ehrenamtliche, die regelmäßig komplexe Projekte koordiniert, könnte denken: *Das ist doch nichts Besonderes – das macht doch jede*r so.*

Dieses Phänomen unterstreicht die Bedeutung gezielter Reflexion. Reflexionsprozesse, wie sie in der vorliegenden Studie durch eine strukturierte Reflexions-Intervention angeregt werden, unterstützen Ehrenamtliche dabei, ihre Skills realistisch(er) einzuschätzen. Sie helfen, die Überschätzung durch realistische Einschätzungen zu ersetzen und Unterschätzungen in ein gestärktes Bewusstsein für vorhandene Stärken umzuwandeln.

Führungskräfte und Eltern im Ehrenamt

Führungskräfte und Eltern im Ehrenamt stellen zwei zentrale Zielgruppen dar, da ihre Rollen spezifische Anforderungen an ihre Skills und deren Reflexion stellen. Beide Gruppen bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, die die Wahrnehmung und den Transfer auch ihrer informell gelernten Skills beeinflussen.

Führungskräfte im Ehrenamt: Diese Ehrenamtlichen übernehmen Führungsaufgaben wie die Leitung von Teams, die Organisation von Projekten oder die Moderation von Entscheidungsprozessen. Dabei reflektieren sie regelmäßig über ihre Entscheidungen und Handlungen – sei es durch Feedback oder eigene Analyse. Diese Reflexion ermöglicht es ihnen, ihre Führungs-Skills gezielt weiterzuentwickeln (Eraut, 2004; Zaccaro, 2007).

Eltern im Ehrenamt: Eltern bringen oft informell gelernte Skills aus ihren Führungsaufgaben aus ihrem Familienalltag mit. Die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen – wie der Umgang mit pubertierenden Jugendlichen – erfordert von Eltern kontinuierliche Anpassungen und eine schrittweise Optimierung ihrer Entscheidungsprozesse (Whitehead & Austin, 2010). Diese Skills dienen oft auch als Grundlage für ihre Tätigkeit im Ehrenamt. Ihre Skill-Erfahrungen können jedoch auch dazu führen, dass sie ihre Skills unterschätzen, da sie diese häufig als selbstverständlich wahrnehmen (Dunning-Kruger-Effekt).

Die Reflexions-Intervention der Studie untersucht, wie Ehrenamtliche mit Führungsverantwortung und Eltern durch strukturierte Reflexionsprozesse ihre Skills realistischer einschätzen und gezielt in berufliche und private Kontexte übertragen können.

Hypothesen

Die folgenden Hypothesen bauen auf den zentralen theoretischen Konzepten des Work-Family Enrichment (Greenhaus & Powell, 2006), des informellen Lernens (Marsick & Watkins, 2001) und der Reflexion (Kolb, 1984) auf. Ergänzend wird der Dunning-Kruger-Effekt (Kruger & Dunning, 1999) für differenzierte Fragestellungen, etwa zu Unterschieden im Elternstatus, herangezogen.

H1: Reflexion als Schlüsselmechanismus

- **H1.1:** Die Engagement-Reflexions-Skala (ERS) korreliert positiv mit der Spillover-Erwartung (SOEjob, SOEpriv) und der Spillover-Erfahrung (SOjob, SOpriv).
 - Personen mit höheren ERS-Werten berichten eine stärkere Erwartung und Wahrnehmung der Übertragbarkeit ihrer informell erworbenen Skills in berufliche und private Kontexte. Diese Hypothese basiert auf dem Work-Family Enrichment-Modell, das Reflexion als zentralen Mechanismus für den Transfer von Ressourcen hervorhebt (Greenhaus & Powell, 2006).
- **H1.2:** Die Reflexions-Intervention hat einen zusätzlichen positiven Effekt auf die Spillover-Erwartung (SOEjob, SOEpriv) und die Spillover-Erfahrung (SOjob, SOpriv).
 - Die Wirkung der Intervention ist unabhängig von den ERS-Werten, da diese vor der Intervention erhoben wurde. Kolbs Theorie des Erfahrungslernens (1984) legt nahe, dass strukturierte Reflexion den Lernzyklus schließt und so den Transfer informeller Skills stärkt.

H2: Moderation durch Führungsverantwortung

- **H2.1:** Ehrenamtliche Führungskräfte in der Interventionsgruppe berichten eine höhere Spillover-Erwartung (SOEjob) als Führungskräfte in der Kontrollgruppe.
 - Dieser Effekt ist stärker ausgeprägt als bei Nicht-Führungskräften. Das Work-Family Enrichment-Modell und Theorien des informellen Lernens betonen, dass Führungskräfte aufgrund ihrer beruflichen Rolle eine erhöhte Wahrnehmung für die berufliche Relevanz informeller Skills entwickeln (Zaccaro, 2007; Kolb, 1984).
- **H2.2:** Ehrenamtliche Führungskräfte in der Interventionsgruppe berichten eine höhere Spillover-Erfahrung (SOjob) als Führungskräfte in der Kontrollgruppe.
 - Auch hier ist der Effekt stärker als bei Nicht-Führungskräften.

H3: Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern

- **H3.1:** Eltern berichten initial niedrigere Spillover-Werte (SOEjob, SOEprv, SOjob, SOprv) als Nicht-Eltern.
 - Diese Unterschiede lassen sich durch stereotype Rollenerwartungen und den Dunning-Kruger-Effekt erklären (Kruger & Dunning, 1999). Eltern könnten ihre Fähigkeiten unterschätzen, da sie aufgrund der Vielfalt an Anforderungen im Familienkontext ihre Kompetenzen als selbstverständlich wahrnehmen. Diese Perspektive führt dazu, dass sie die Übertragbarkeit ihrer Fähigkeiten auf andere Lebensbereiche – wie Beruf oder Ehrenamt – seltener wahrnehmen.
- **H3.2:** Eine Reflexions-Intervention erhöht die Spillover-Werte beider Gruppen, wobei die Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern verringert werden.
 - Eltern profitieren stärker von der Intervention.

H4: Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext

- **H4.1:** Die Spillover-Erwartung ist im beruflichen Kontext (SOEjob) stärker ausgeprägt als im privaten Kontext (SOEprv).
 - Personen nehmen informelle Skills als beruflich relevanter wahr, da die Anforderungen für berufliche Herausforderungen oft klarer formuliert und strukturiert sind als im privaten Bereich.
- **H4.2:** Die Spillover-Erfahrung ist im privaten Kontext (SOprv) stärker ausgeprägt als im beruflichen Kontext (SOjob).
 - Der private Kontext bietet mehr Gelegenheiten zur Anwendung informeller Skills.

H5: Wirkung der Reflexions-Intervention auf Diskrepanzen

Die Reflexions-Intervention reduziert die Diskrepanz zwischen den Kontexten, also der beruflichen und privaten Spillover-Werten, indem sie die Werte im privaten Kontext stärker steigert.

- **H5.1: Spillover-Erwartung**
Eine Reflexions-Intervention verringert die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Erwartungen, indem sie die Erwartungen im privaten Kontext stärker steigert.

- **H5.2: Spillover-Erfahrung**

Eine Reflexions-Intervention verringert die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Erfahrungen, indem sie die Einschätzung der Erfahrungen für den beruflichen Kontext stärker steigert.

Methodik

Die Studie wurde vorab unter **AsPredicted**, einer Plattform des Wharton Credibility Lab der University of Pennsylvania, registriert (Registrierungs-ID: #126631). Die Präregistrierung umfasste die Formulierung der Hypothesen, die Festlegung der Stichprobenpläne, die geplanten statistischen Analysen sowie die Operationalisierung der Variablen.

Forschungsdesign

Die Studie verwendete ein quasiexperimentelles Forschungsdesign, um die Auswirkungen einer Reflexions-Intervention auf Spillover-Erwartungen (SOE) und Spillover-Erfahrungen (SO) zu untersuchen. Die Teilnehmenden der Online-Befragung wurden zufällig einer Interventionsgruppe oder einer Kontrollgruppe zugeordnet, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Gruppen sicherstellte.

Stichprobenverteilung

Die Gesamtstichprobe umfasste 235 Ehrenamtliche, von denen 144 vollständige Datensätze bereitstellten. Diese verteilen sich auf die Interventionsgruppe (64 Teilnehmende) und die Kontrollgruppe (80 Teilnehmende). Die Teilnehmenden waren erwerbstätig, übten ihr Ehrenamt in unterschiedlichen Bereichen aus, darunter Soziales, Sport, Politik, Kirche und Kultur.

- Geschlecht: 76 Frauen ($M = 40.8$ Jahre, $SD = 10.5$), 68 Männer ($M = 41.6$ Jahre, $SD = 12.7$).
- Elternstatus: 80 Personen mit Kindern im Haushalt, 64 ohne Kinder.
- Führungsverantwortung im Ehrenamt: 80 Führungskräfte, 64 ohne Führungsverantwortung.

Messinstrumente

Operationalisierung zentraler Variablen

Die Untersuchung basiert auf drei zentralen Skalen, die im Folgenden beschrieben werden:

1. **Spillover-Erwartung (SOE):** Diese Skala misst die subjektive Einschätzung, dass Fähigkeiten aus dem Ehrenamt in beruflichen (SOEjob) und privaten (SOEpriv) Kontexten eingesetzt werden können. Sie basiert auf der Skala von Carlson et al. (2006) und weist eine hohe interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha: SOEjob = 0.91; SOEpriv = 0.88). Beispielitem: „*Ich bin überzeugt, dass ich Skills aus meinem Ehrenamt erfolgreich im Beruf einsetzen kann.*“
2. **Spillover-Erfahrung (SO):** Diese Skala erfasst die tatsächliche Übertragung der im Ehrenamt erworbenen Fähigkeiten in beruflichen (SOjob) oder privaten (SOpriv) Kontexten. Die interne Konsistenz dieser Skala beträgt Cronbachs Alpha = 0.83 (Lask, 2023). Beispielitem: „*Meine im Ehrenamt (weiter-)entwickelten Skills habe ich bereits bei meiner Führungskraft angesprochen.*“
3. **Engagement-Reflexions-Skala (ERS):**
Die Engagement-Reflexions-Skala (ERS) wurde entwickelt, um die Häufigkeit und

Intensität von Reflexionsprozessen zu erfassen, die im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten stattfinden. Dabei basiert die Skala auf zentralen theoretischen Konstrukten, die die Mechanismen und Auswirkungen von Reflexion präzisieren:

Sozialer Austausch: Reflexion wird häufig durch einen kritischen Dialog mit anderen angeregt, in dem Erfahrungen hinterfragt, analysiert und neu interpretiert werden. Dieser soziale Austausch ermöglicht es, die eigenen Denk- und Handlungsweisen zu erweitern und neue Perspektiven zu entwickeln (Mezirow, 1997).

Gezieltes Feedback: Rückmeldungen durch andere, beispielsweise Teammitglieder oder Führungspersonen, fördern die Selbstwahrnehmung und stärken das Bewusstsein für informell gelernte Fähigkeiten. Solches Feedback unterstützt nicht nur die Reflexion über eigene Stärken und Schwächen, sondern bietet auch Orientierung zur Weiterentwicklung (Hattie & Timperley, 2007).

Wertschätzung: Positive Rückmeldungen in Form von Anerkennung oder Lob spielen eine entscheidende Rolle für die Reflexion. Sie fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und motivieren dazu, sich intensiver mit den eigenen Leistungen auseinanderzusetzen. Wertschätzung ist ein zentraler Antrieb für die Selbstreflexion und stärkt die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2000).

Die ERS umfasst fünf Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft voll zu“) bewertet werden. Beispielhafte Items sind: *Ich kann regelmäßig mit anderen über meine ehrenamtliche Arbeit reflektieren* und *Ich erhalte von meiner Teamleitung gezielte Rückmeldungen zu meinen Fähigkeiten*. Die interne Konsistenz dieser Skala beträgt Cronbachs Alpha = 0.62 und wird im Kontext der Studie als angemessen betrachtet.

4. Demografische Variablen

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden demografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Elternstatus und Führungsverantwortung erfasst.

Intervention

Die Reflexions-Intervention wurde vor den Fragen zu den abhängigen Variablen platziert, um deren unmittelbare Wirkung auf die Wahrnehmung und Bewertung informell erworbener Skills sowie der Spillover-Erwartung und Spillover-Erfahrung zu untersuchen. Die Intervention bestand aus einer strukturierten Online-Übung, die Teilnehmende durch drei zentrale Reflexionsschritte führte:

1. **Identifikation von Skills:** Die Teilnehmenden wurden gebeten, bis zu drei Skills zu benennen, die sie im Ehrenamt (weiter-)entwickelt haben, und diese konkret zu beschreiben.
2. **Reflexion von Herausforderungen:** Die Teilnehmenden sollten sich an eine herausfordernde Situation aus ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit erinnern und erläutern, welche Skills in dieser Situation gefordert waren.
3. **Perspektiven anderer:** Abschließend sollten die Teilnehmenden reflektieren, wie andere Personen – beispielsweise ihre Teamleitung oder Kolleg*innen – die Entwicklung ihrer Skills einschätzen könnten.

Durch diese Schritte wurde ein strukturierter Rahmen geschaffen, der gezielt die Wahrnehmung und Reflexion über informelle Lernprozesse und Spillover-Prozesse fördert.

Ergebnisse

Ergebnisse zu H1: Zusammenhang zwischen Reflexion und Spillover

H1.1: Einfluss der Engagement-Reflexions-Skala (ERS)

Um den Zusammenhang zwischen der Reflexion (ERS) und den Spillover-Variablen zu untersuchen, wurden lineare Regressionen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen signifikante positive Effekte der Engagement-Reflexions-Skala auf alle Spillover-Variablen¹:

- **SOEjob (Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext):**
 $\beta = 0.35, t(137) = 4.39, p < 0.001.$
- **SOjob (Spillover-Erfahrung im beruflichen Kontext):**
 $\beta = 0.33, t(137) = 4.21, p < 0.001.$
- **SOEprv (Spillover-Erwartung im privaten Kontext):**
 $\beta = 0.38, t(137) = 4.86, p < 0.001.$
- **SOprv (Spillover-Erfahrung im privaten Kontext):**
 $\beta = 0.37, t(137) = 4.70, p < 0.001.$

Diese Ergebnisse bestätigen, dass höhere Reflexionswerte (ERS) mit stärkeren Spillover-Werten in allen Kontexten zusammenhängen. Hypothese H1.1 wird somit angenommen.

H1.2: Wirkung der Reflexions-Intervention

Zur Untersuchung der Wirkung der Reflexions-Intervention auf die Spillover-Werte wurde eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) durchgeführt, wobei die Reflexions-Engagement-Skala (ERS) als Kovariate berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse zeigen folgende Effekte:

- **SOEjob:** $F(1, 142) = 2.65, p = .106$; nicht signifikant.
- **SOEprv:** $F(1, 142) = 3.48, p = .064$. Das Ergebnis liegt nahe der Signifikanzgrenze, ist jedoch nicht signifikant.
- **SOjob:** $F(1, 142) = 4.54, p = .139$; nicht signifikant.
- **SOprv:** $F(1, 142) = 1.87, p = .174$; nicht signifikant.

Schlussfolgerung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Reflexions-Intervention keinen signifikanten Einfluss auf die Spillover-Werte in den untersuchten Kontexten hatte. Es zeigt sich jedoch ein möglicher Trend bei der Spillover-Erwartung im privaten Kontext (SOEprv), der weitere Forschung rechtfertigen könnte. Für die anderen Dimensionen wurden keine Hinweise auf signifikante Effekte gefunden.

Die Hypothese H1.2 wird daher nicht angenommen, obwohl Ansätze für potenzielle Effekte im privaten Bereich erkennbar sind.

Die Mittelwerte der Spillover-Werte (Erwartung und Erfahrung) für berufliche und private Kontexte sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Unterschiede zwischen Kontrollgruppe (KG) und

¹ Die Spillover-Variablen umfassen: SOEjob (Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext), SOEprv (Spillover-Erwartung im privaten Kontext), SOjob (tatsächliche Anwendung im beruflichen Kontext) und SOprv (tatsächliche Anwendung im privaten Kontext). Eine detaillierte Erklärung dieser Begriffe findet sich im Abschnitt ‚Theoretischer Hintergrund‘.

Interventionsgruppe (IG) sowie die Darstellung von Standardabweichung (SD) und Standardfehler (SE) veranschaulichen die Präzision und Streuung der Werte.

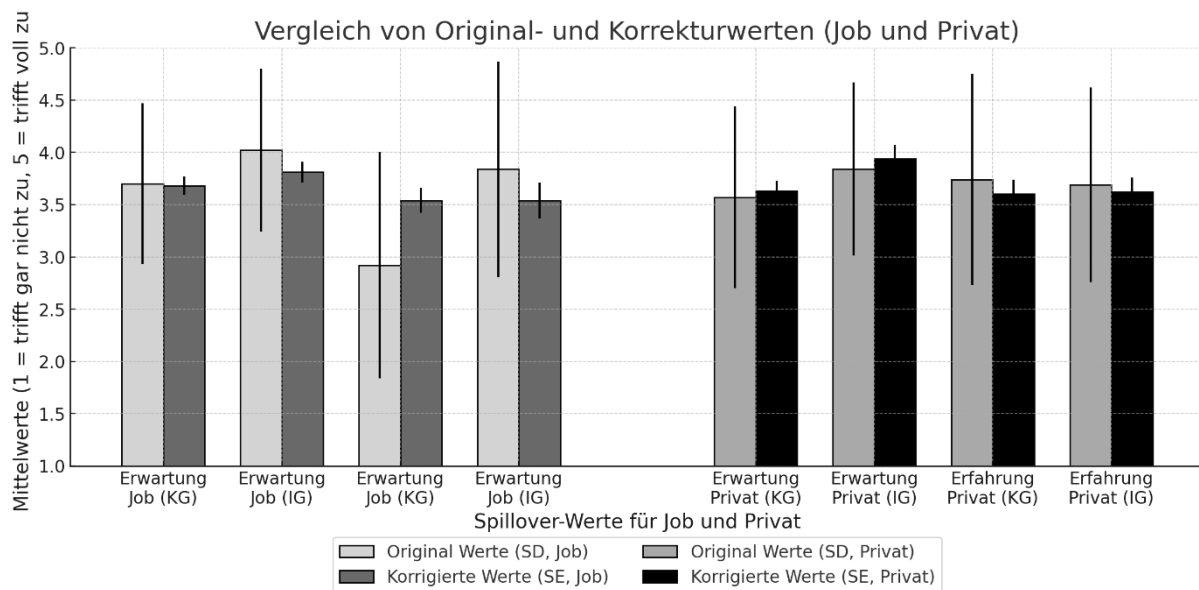


Abbildung 2: Mittelwerte der Spillover-Werte (beruflich und privat) in Kontroll- und Interventionsgruppe. Fehlerbalken zeigen Standardabweichung (SD) und Standardfehler (SE). Die Y-Achse reicht von 1 ("trifft gar nicht zu") bis 5 ("trifft voll zu"). Die Abbildung illustriert die Basis der statistischen Analysen.

Schlussfolgerungen zu H1

- H1 insgesamt:**
 Die Reflexions-Engagement-Skala (ERS) zeigt signifikante positive Zusammenhänge mit allen Spillover-Werten (SOEjob, SOEprv, SOjob, SOprv). Höhere Reflexionswerte sind mit einer stärkeren Wahrnehmung der Übertragbarkeit informell erworbener Skills sowie deren tatsächlicher Anwendung verbunden. Dies bestätigt die zentrale Rolle der Reflexion als Schlüsselmechanismus im Spillover-Prozess.
- H1.1 (Einfluss der ERS):**
 Die Ergebnisse der linearen Regressionen zeigen, dass die ERS die Spillover-Werte in allen Dimensionen signifikant beeinflusst. Personen mit intensiveren und häufigeren Reflexionserfahrungen im Ehrenamt berichten stärkere Spillover-Erwartungen und -Erfahrungen in beruflichen und privaten Kontexten.
- H1.2 (Wirkung der Reflexions-Intervention):**
 Die Reflexions-Intervention hatte keinen signifikanten Einfluss auf die Spillover-Werte, zeigt jedoch im privaten Kontext (SOEprv) eine Tendenz zu einem Effekt. Dies deutet darauf hin, dass die Intervention zwar Ansätze für die Stärkung der Spillover-Erwartung bietet, ihre Wirkung jedoch limitiert ist.

Ergebnisse zu H2: Moderation durch Führungsverantwortung

H2.1: Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext (SOEjob)

Zur Untersuchung des Einflusses von Führungsverantwortung und der Reflexions-Intervention auf die Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext wurde eine **Varianzanalyse (ANOVA)** durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen:

- **Haupteffekt der Reflexions-Intervention:**
 $F(1, 140) = 6.91, p = .010, \eta^2_p = 0.047$ (signifikant).
- **Haupteffekt der Führungsverantwortung:**
 $F(1, 140) = 2.86, p = .093, \eta^2_p = 0.020$ (nicht signifikant).
- **Interaktion zwischen Intervention und Führungsverantwortung:**
 $F(1, 140) = 2.91, p = .090, \eta^2_p = 0.020$ (nicht signifikant).

Hypothese H2.1 wird teilweise angenommen.

H2.2: Spillover-Erfahrung im beruflichen Kontext (SOjob)

Um den Einfluss von Führungsverantwortung und Reflexions-Intervention auf die Spillover-Erfahrung im beruflichen Kontext zu untersuchen, wurden sowohl eine Varianzanalyse (ANOVA) als auch eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) durchgeführt. Die Ergebnisse ergänzen sich wie folgt:

- **Haupteffekt der Reflexions-Intervention:**
ANOVA: $F(1, 140) = 7.63, p = .007, \eta^2_p = 0.052$ (signifikant)
ANCOVA: $F(1, 137) = 9.15, p = .003, \eta^2_p = 0.063$ (signifikant)
- **Haupteffekt der Führungsverantwortung:**
ANOVA: $F(1, 140) = 23.04, p < .001, \eta^2_p = 0.141$ (signifikant)
ANCOVA: $F(1, 137) = 15.08, p < .001, \eta^2_p = 0.099$ (signifikant)
- **Interaktion zwischen Reflexions-Intervention und Führungsverantwortung:**
ANOVA: $F(1, 140) = 0.05, p = .820, \eta^2_p < 0.001$ (nicht signifikant)
ANCOVA: $F(1, 137) = 0.74, p = .391, \eta^2_p = 0.005$ (nicht signifikant)

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Reflexions-Intervention als auch die Führungsverantwortung signifikante Haupteffekte auf die Spillover-Erfahrungen haben. Die Führungsverantwortung weist dabei den stärkeren Einfluss auf. Die Interaktionseffekte zwischen Reflexions-Intervention und Führungsverantwortung waren in beiden Analysen nicht signifikant, was darauf hindeutet, dass die Effekte der Intervention unabhängig von der Führungsverantwortung auftreten.

Hypothese H2.2 wird teilweise angenommen.

Schlussfolgerungen zu H2

- **H2 insgesamt:**
Führungskräfte im Ehrenamt zeigen insgesamt höhere Spillover-Werte (Erwartung und Erfahrung) für den beruflichen Kontext als Nicht-Führungskräfte. Die Reflexions-Intervention wirkt sich positiv auf die Spillover-Werte aus, jedoch ohne spezifische Interaktionseffekte mit der Führungsverantwortung. Dies legt nahe, dass Führungsverantwortung im Ehrenamt unabhängig von Interventionen die bewusste Wahrnehmung und Anwendung von Skills stärkt.
- **H2.1 (Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext):**
Die Reflexions-Intervention führte zu einer signifikanten Erhöhung der Spillover-Erwartung für den beruflichen Kontext. Ehrenamtliche Führungskräfte berichteten

höhere Werte als Nicht-Führungskräfte, allerdings ohne statistisch signifikanten Unterschied. Eine Moderation der Intervention durch die Führungsverantwortung war nicht nachweisbar.

- **H2.2 (Spillover-Erfahrung im beruflichen Kontext):**

Die Ergebnisse zeigen signifikante Haupteffekte sowohl der Reflexions-Intervention als auch der Führungsverantwortung auf die Spillover-Erfahrungen im beruflichen Kontext. Die ANCOVA bestätigt diese Haupteffekte auch unter Berücksichtigung der ERS als Maß für Reflexions-Erfahrungen im Ehrenamt. Führungskräfte berichten durchgehend höhere Spillover-Werte, was darauf hindeutet, dass ihre berufliche Rolle eine stärkere Wahrnehmung und Anwendung informeller Skills fördert. Die Reflexions-Intervention erhöht unabhängig von der Führungsverantwortung die Spillover-Erfahrungen signifikant.

Eine Interaktion zwischen Führungsverantwortung und Reflexions-Intervention war in beiden Analysen nicht signifikant. Dies deutet darauf hin, dass die Effekte der Intervention nicht durch die Führungsverantwortung moderiert werden. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Reflexionserfahrungen im Ehrenamt (gemessen durch die ERS) als zentralen Mechanismus für die Förderung von Spillover-Erfahrungen im beruflichen Kontext.

- **Kernaussage:** Führungserfahrungen im Ehrenamt stärken die Wahrnehmung und Nutzung von informell erworbenen Skills im beruflichen Kontext, unabhängig von externen Reflexionsinterventionen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass Führungsverantwortung als natürlicher Reflexionsrahmen fungiert.

Ergebnisse zu H3: Einfluss des Elternstatus auf Spillover

H3.1: Initiale Spillover-Werte

Zur Analyse der Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bei den Spillover-Werten wurde eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern signifikant niedrigere Spillover-Werte berichten als Nicht-Eltern, unabhängig davon, ob die Reflexions-Engagement-Skala (ERS) kontrolliert wurde. Dies betrifft sowohl die Erwartungen als auch die tatsächlichen Erfahrungen:

- **SOEjob:** $F(1, 137) = 7.51, p = 0.007, \eta^2_p = 0.052$.
- **SOEprv:** $F(1, 137) = 4.14, p = 0.044, \eta^2_p = 0.029$.
- **SOjob:** $F(1, 137) = 9.15, p = 0.003, \eta^2_p = 0.063$.
- **SOprv:** $F(1, 137) = 4.36, p = 0.039, \eta^2_p = 0.031$.

Hypothese H3.1 wird angenommen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Eltern ihre informell erworbenen Skills weniger als übertragbar wahrnehmen und anwenden.

H3.2: Effekt der Reflexions-Intervention

Die Reflexions-Intervention zeigt signifikante Effekte auf die Spillover-Erwartungen und verringert die Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern teilweise:

- **SOEjob:** $F(1, 137) = 17.84, p < 0.001, \eta^2_p = 0.115$.
- **SOEprv:** $F(1, 137) = 22.44, p < 0.001, \eta^2_p = 0.141$.

- Die **Interaktion** zwischen Reflexions-Intervention und Elternstatus war für **SOEprv** signifikant: $F(1, 137) = 5.54, p = 0.020, \eta^2_p = 0.039$. Dies deutet darauf hin, dass die Intervention bei Eltern stärkere Verbesserungen der Spillover-Erwartungen im privaten Kontext bewirkt. Für die tatsächlichen Spillover-Erfahrungen (SOjob, SOprv) waren die Effekte der Intervention geringer.

Hypothese 3.2 wird angenommen.

H3.3: Einfluss der Engagement-Reflexions-Skala (ERS)

Zur Untersuchung des Einflusses der ERS auf die Spillover-Unterschiede wurde eine ANCOVA durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen:

- **Spillover-Erwartung im beruflichen Kontext (SOEjob):**
Nach Kontrolle der ERS war der Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern nicht mehr signifikant ($p = 0.148$).
- **Spillover-Erfahrung im beruflichen Kontext (SOjob):**
Nach Kontrolle der ERS blieb der Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern signifikant ($p = 0.045$).

Hypothese 3.3 wird teilweise angenommen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Reflexionserfahrung die Unterschiede bei den Erwartungen ausgleicht, während Unterschiede bei der tatsächlichen Anwendung bestehen bleiben.

Die Ergebnisse zu den Spillover-Werten zwischen Eltern und Nicht-Eltern sowie die Effekte der Reflexions-Intervention sind in Abbildung 3 dargestellt. Die Intervention zeigt besonders im privaten Kontext deutliche Verbesserungen bei den Spillover-Erwartungen, wodurch Unterschiede zwischen den Gruppen teilweise reduziert werden.

Schlussfolgerungen zu H3

- **H3 insgesamt:** Eltern berichten niedrigere Spillover-Werte als Nicht-Eltern, insbesondere im beruflichen Kontext. Die Reflexions-Intervention verbessert die Werte, verringert jedoch die Unterschiede nur teilweise.
- **H3.1 (Initiale Spillover-Werte):** Eltern nehmen die Übertragbarkeit ihrer Fähigkeiten niedriger wahr, was auf eine mögliche Unterschätzung ihrer eigenen Ressourcen hindeutet.
- **H3.2 (Effekt der Reflexions-Intervention):** Die Intervention stärkt insbesondere die Spillover-Erwartungen im privaten Kontext bei Eltern. Unterschiede in den tatsächlichen Spillover-Erfahrungen bleiben bestehen.
- **H3.3 (Einfluss der ERS):** Die ERS glich die Unterschiede bei den Spillover-Erwartungen im beruflichen Kontext aus, jedoch nicht bei den Spillover-Erfahrungen. Dies zeigt, dass Reflexionsprozesse insbesondere die Erwartungsbildung beeinflussen, während die tatsächliche Anwendung durch andere Faktoren geprägt bleibt.

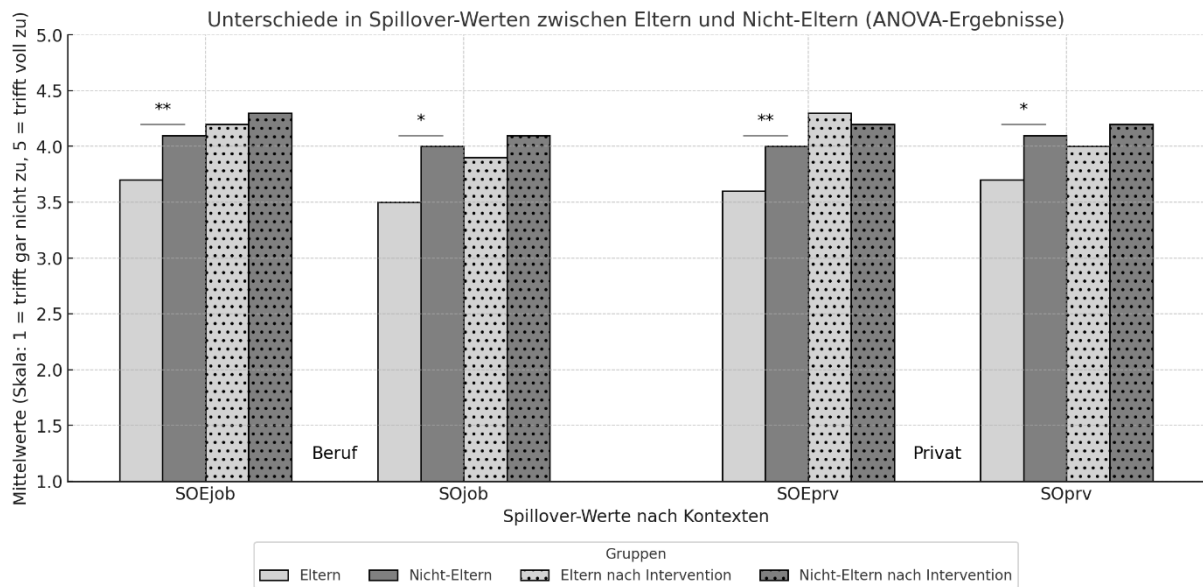


Abbildung 3: Spillover-Werte von Eltern und Nicht-Eltern mit und ohne Reflexions-Intervention. Die Balken zeigen die Mittelwerte für SOEjob, SOjob, SOEprv und SOprv. Kontrollgruppen sind in Vollfarben dargestellt, Nach-Intervention-Werte mit Punktemuster. Sternchen markieren signifikante Unterschiede (* = $p < .05$, ** = $p < .01$).

Kernaussage zu H3

Eltern berichten im Vergleich zu Nicht-Eltern niedrigere Spillover-Werte. Die Reflexions-Intervention wirkt besonders positiv auf die Erwartungen, verringert jedoch die Unterschiede bei den tatsächlichen Erfahrungen nur geringfügig. Dies zeigt, dass Eltern ihre Fähigkeiten oft unterschätzen und Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle bei der Bewusstmachung dieser Ressourcen spielen.

H4: Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext

Um die Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext hinsichtlich Spillover-Erwartungen und Spillover-Erfahrungen zu untersuchen, wurden gepaarte t-Tests angewendet. Die Ergebnisse zeigen:

H4.1: Spillover-Erwartungen (SOE):

- Die Spillover-Erwartungen im beruflichen Kontext (SOEjob: $M = 4.12$, $SD = 0.71$) waren signifikant höher als die im privaten Kontext (SOEprv: $M = 3.84$, $SD = 0.78$).
- Ergebnis des gepaarten t-Tests: $t(143) = 3.92$, $p < 0.001$.
- **Hypothese 4.1 wird angenommen.**

H4.2: Spillover-Erfahrungen (SO):

- Die Spillover-Erfahrungen im privaten Kontext (SOprv: $M = 3.98$, $SD = 0.76$) waren signifikant höher als die im beruflichen Kontext (SOjob: $M = 3.67$, $SD = 0.81$).
- Ergebnis des gepaarten t-Tests: $t(143) = -3.21$, $p = 0.002$.
- **Hypothese 4.2 wird angenommen.**

Die Ergebnisse verdeutlichen signifikante Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext. Spillover-Erwartungen sind im beruflichen Bereich ausgeprägter, während tatsächliche Spillover-Erfahrungen im privaten Kontext überwiegen. Diese Diskrepanz spiegelt sowohl die berufliche Wahrnehmung der Relevanz informeller Skills als auch deren bevorzugte Anwendung im privaten Umfeld wider. Abbildung 4 zeigt die Mittelwerte mit Standardabweichungen und markiert die signifikanten Unterschiede.

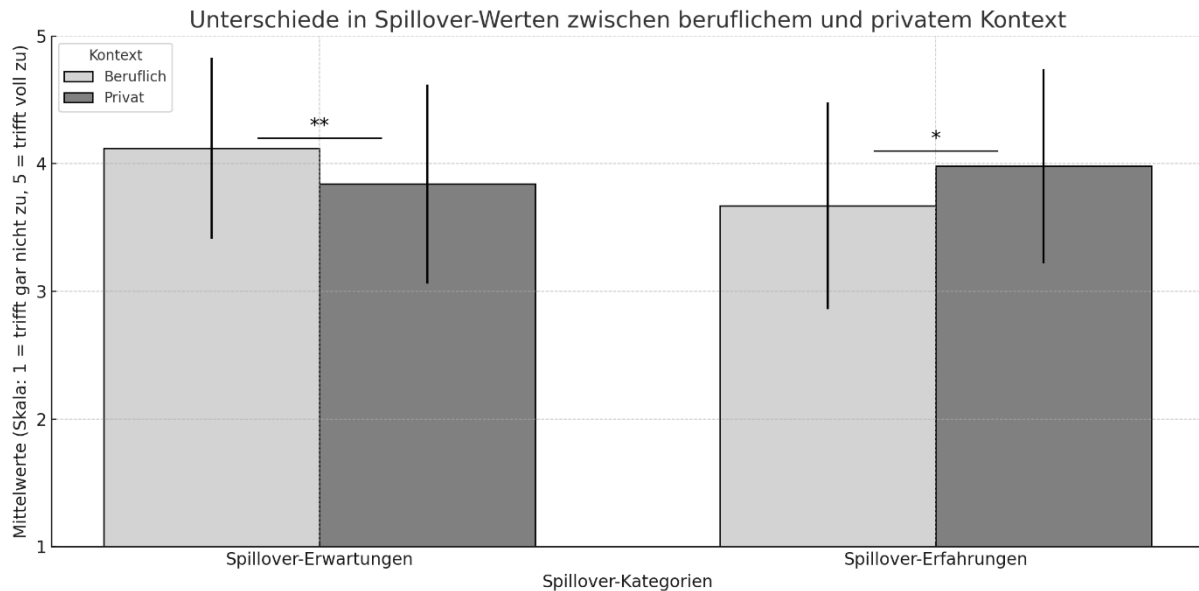


Abbildung 4: Unterschiede in Spillover-Erwartungen und -Erfahrungen zwischen beruflichem und privatem Kontext. Die Balken zeigen Mittelwerte (M) mit Standardabweichungen (SD); * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.

Schlussfolgerungen zu H4

- **H4 insgesamt:** Die Ergebnisse zeigen klare Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext: Während die **Spillover-Erwartungen** im beruflichen Bereich stärker ausgeprägt sind, überwiegen die **tatsächlichen Spillover-Erfahrungen** im privaten Umfeld. Dies verdeutlicht die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der beruflichen Relevanz und der praktischen Anwendung informeller Skills.
- **H4.1 (Spillover-Erwartungen):** Die Spillover-Erwartungen (SOE) sind im beruflichen Kontext signifikant höher als im privaten Kontext. Dies spiegelt die stärkere Wahrnehmung der Nützlichkeit informeller Skills für berufliche Anforderungen wider.
- **H4.2 (Spillover-Erfahrungen):** Die tatsächlichen Spillover-Erfahrungen (SO) sind im privaten Kontext signifikant häufiger. Dies deutet darauf hin, dass die Flexibilität und weniger formale Strukturen des privaten Umfelds eine einfachere und intuitivere Anwendung der informell erworbenen Skills ermöglichen.

Kernaussage zu H4: Während die berufliche Relevanz informeller Skills stärker wahrgenommen wird, bietet das private Umfeld aufgrund seiner Flexibilität mehr Raum für die tatsächliche Nutzung dieser Ressourcen.

H5: Wirkung der Reflexions-Intervention auf Diskrepanzen

Zur Untersuchung der Wirkung der Reflexions-Intervention auf die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Werten wurden Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen:

H5.1: Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Erwartungen

- **Haupteffekt Kontext:** Die Spillover-Erwartungen waren im beruflichen Kontext (*SOEjob*) signifikant höher als im privaten Kontext (*SOEpriv*).
Ergebnis: $F(1, 142) = 18.54, p < 0.001, \eta^2_p = 0.12$ (signifikant).
- **Interaktion Kontext × Gruppe:** Die Reflexions-Intervention reduzierte die Diskrepanz zwischen den Spillover-Erwartungen in beruflichem und privatem Kontext.
Ergebnis: $F(1, 142) = 7.36, p = 0.009, \eta^2_p = 0.05$ (signifikant).
- **Hypothese H5.1 wird angenommen.**

H5.2: Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Erfahrungen

- **Haupteffekt Gruppe:** Die Interventionsgruppe zeigte insgesamt höhere Spillover-Erfahrungen im Vergleich zur Kontrollgruppe.
Ergebnis: $F(1, 142) = 4.62, p = 0.034, \eta^2_p = 0.03$ (signifikant).
- **Stärkere Effekte im privaten Kontext:** Die Interaktion von Kontext, Variable und Gruppe zeigte, dass die Effekte der Reflexions-Intervention im privaten Kontext stärker ausgeprägt waren.
Ergebnis: $F(1, 142) = 8.92, p = 0.004, \eta^2_p = 0.06$ (signifikant).
- **Hypothese H5.2 wird angenommen.**

Die Ergebnisse in Abbildung 5 zeigen, wie die Reflexions-Intervention die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Werten reduziert. In der Kontrollgruppe sind die Unterschiede deutlicher ausgeprägt, während in der Interventionsgruppe insbesondere die Spillover-Erfahrungen im privaten Kontext zunehmen, was auf die Wirkung der Reflexion hinweist.

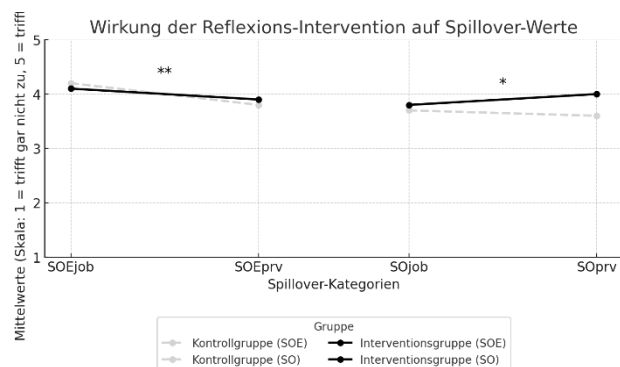


Abbildung 5: Wirkung der Reflexions-Intervention auf Spillover-Werte. Dargestellt sind Mittelwerte (MMM) für berufliche und private Spillover-Erwartungen (SOE) und Spillover-Erfahrungen (SO), getrennt nach Kontroll- und Interventionsgruppe. * $p < 0.001, p < 0.05$.

Schlussfolgerungen zu H5

- **H5 insgesamt:**
Die Reflexions-Intervention reduziert die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Werten. Besonders im privaten Kontext zeigen sich stärkere Effekte, was die größere Flexibilität und Anwendungsnähe informeller Skills in diesem Bereich unterstreicht.
- **H5.1 (Diskrepanz bei Spillover-Erwartungen):**
Die Reflexions-Intervention verringert die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Erwartungen. Trotz der höheren Erwartung im beruflichen Kontext zeigt die

Intervention, dass informelle Skills zunehmend auch für private Anwendungen bewusst wahrgenommen werden.

- **H5.2 (Diskrepanz bei Spillover-Erfahrungen):**

Die Reflexions-Intervention erhöht die tatsächlichen Spillover-Erfahrungen insgesamt, mit einem stärkeren Effekt im privaten Kontext. Dies verdeutlicht, dass informelle Skills in flexiblen, weniger formal strukturierten Umgebungen leichter angewendet werden können.

Kernaussage zu H5

Die Reflexions-Intervention gleicht die Unterschiede zwischen beruflichen und privaten Spillover-Werten teilweise aus. Besonders im privaten Bereich entfaltet sie ihre Wirkung, da hier die Anwendung informeller Skills intuitiver und flexibler erfolgen kann.

Diskussion

Diskussion der Ergebnisse zu H1–H5

Die Untersuchung zu H1–H5 zeigt, wie informelle Skills aus dem Ehrenamt durch gezielte Reflexion bewusst wahrgenommen und in andere Lebensbereiche übertragen werden können. Dabei spielen sowohl die Tiefe und Konsistenz der Reflexionserfahrung der Teilnehmenden als auch spezifische Rollenmerkmale und Kontextfaktoren eine entscheidende Rolle.

H1: Reflexion als Schlüsselmechanismus

Die Ergebnisse zu H1 verdeutlichen, dass Reflexion der Dreh- und Angelpunkt für die Übertragung informeller Skills ist. Die linearen Regressionsanalysen zeigen, dass die Reflexionserfahrung der Teilnehmenden, gemessen durch die Engagement-Reflexions-Skala (ERS), signifikant mit den Spillover-Werten (SOE und SO) in allen Kontexten zusammenhängt.

Ein Teilnehmer brachte diesen Mechanismus auf den Punkt: *Durch mein Ehrenamt habe ich gelernt, meine Planung und Agilität zu verbessern und damit unerwartete Situationen schneller zu bewältigen. Ich hatte das vorher nie auf meine Arbeit übertragen, bis ich bewusst darüber nachgedacht habe.*

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Reflexion nicht nur die Wahrnehmung eigener Skills fördert, sondern auch deren gezielten Transfer unterstützt. Die Reflexions-Intervention hatte jedoch nur begrenzte zusätzliche Effekte, da ein Großteil der Unterschiede bereits durch die individuelle Reflexions-Erfahrung (ERS) erklärt wurde. Dies zeigt, dass Reflexion als individueller Prozess stärker wirkt als durch externe Anreize.

H2: Moderation durch Führungsverantwortung

Die Ergebnisse zu H2 zeigen, dass Führungskräfte im Ehrenamt höhere Spillover-Werte berichten als Teilnehmende ohne Führungsverantwortung. Führungserfahrung scheint von Natur aus Reflexionsprozesse zu fördern, da Führungskräfte regelmäßig Entscheidungen treffen und rechtfertigen müssen, was intensive Auseinandersetzungen mit ihrem eigenen Handeln erfordert.

Ein Beispiel aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden verdeutlicht dies: *In meiner Funktion als Gruppenleiter musste ich lernen, Entscheidungen klar zu treffen und diese gut zu kommunizieren. Das hat mir enorm geholfen, als ich im Job plötzlich ein Team koordinieren musste.*

Die Reflexions-Intervention zeigte bei Führungskräften Wirkung, jedoch in geringerem Maße, da diese Gruppe ohnehin eine höhere Reflexions-Erfahrung aufwies.

H3: Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern

Eltern berichteten zu Beginn niedrigere Spillover-Werte als Nicht-Eltern. Die Reflexions-Intervention half jedoch, diese Diskrepanz zu verringern. Ein möglicher Erklärungsansatz ist der Dunning-Kruger-Effekt: Hochkompetente Personen neigen dazu, ihre Fähigkeiten zu unterschätzen. Eltern, die oft mit vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben im familiären Alltag konfrontiert sind, könnten ihre bereits informell gelernten Skills weniger als übertragbar wahrnehmen, da sie sich einer breiteren Palette an Fähigkeiten bewusst sind und diese im Vergleich kritischer betrachten.

Ein Vater formulierte seine Erkenntnis wie folgt: *Ich dachte immer, die Skills, die ich als Vater entwickle, gehören nur ins Private. Aber die Geduld und das strukturierte Denken, die ich zu Hause gelernt habe, haben mir schon oft in schwierigen Projekten sowohl im Job als auch im Ehrenamt geholfen.*

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Reflexion insbesondere Personen in der Elternrolle hilft, ihre Ressourcen als übertragbare Assets zu erkennen. Diese Diskrepanz könnte durch stereotype Rollenerwartungen sowie durch die umfassendere Perspektive von Eltern auf ihre Skills im familiären Kontext erklärt werden.

H4: Unterschiede zwischen beruflichem und privatem Kontext

Die Ergebnisse zu H4 verdeutlichen, dass Spillover-Effekte erheblich vom Kontext abhängen:

1. **Die Erwartung (SOE)** ist im beruflichen Kontext höher, da informell gelernte Skills dort als besonders nützlich wahrgenommen werden und die Anforderungen klarer definiert sind.
2. **Die tatsächlichen Erfahrungen (SO)** sind hingegen im privaten Kontext stärker ausgeprägt, da hier flexiblere Bedingungen für die Anwendung von Skills bestehen.

Eine Teilnehmerin brachte diesen Unterschied auf den Punkt: *Zu Hause wende ich Konfliktlösungsstrategien automatisch an, ohne darüber nachzudenken. Im Job habe ich mich lange nicht getraut, diese Strategien zu nutzen – bis ich gemerkt habe, dass sie genauso funktionieren.*

Diese Ergebnisse unterstreichen, dass berufliche Strukturen und Erwartungen Hürden für die Anwendung informeller Skills darstellen können, während das private Umfeld eine intuitivere Nutzung ermöglicht.

H5: Wirkung der Reflexions-Intervention auf Diskrepanzen

Die Reflexions-Intervention reduzierte die Diskrepanz zwischen beruflichen und privaten Spillover-Werten. Besonders im beruflichen Kontext führte die Intervention zu einer Steigerung der Spillover-Erwartung und -Erfahrung.

Ein Teilnehmer berichtete: *Die Übung hat mir gezeigt, dass ich im Ehrenamt oft die gleichen Dinge mache wie im Job, nur dass ich es dort nie so gesehen habe.*

Die Intervention wirkt somit wie ein Brückenbauer, der Teilnehmende dazu anregt, ihre Skills aktiv in beiden Lebensbereichen einzusetzen.

Integrative Diskussion

Die Ergebnisse zu H1–H5 fügen sich zu einem konsistenten Gesamtbild zusammen: Reflexion ist der zentrale Schlüsselmechanismus, um informelle Skills sichtbar zu machen und deren Transfer in berufliche und private Kontexte zu ermöglichen. Die Studie verdeutlicht, dass:

1. **Reflexion als Motor:** Ohne bewusste Reflexion bleiben informelle Skills oft unsichtbar und ungenutzt. Strukturiertes Nachdenken und der Austausch mit anderen können diesen Lernprozess abschließen.
2. **Führungsrollen als Reflexionsraum:** Führungskräfte profitieren automatisch von einer höheren Reflexion und können ihre Erfahrungen leichter auf andere Bereiche übertragen.
3. **Elternschaft als unterschätzte Ressource:** Eltern verfügen über wertvolle Skills wie Agilität, Pragmatismus und Führung, unterschätzen diese jedoch häufig. Die Reflexions-Intervention half, diese Ressourcen sichtbar zu machen.
4. **Kontextabhängigkeit der Spillover-Effekte:** Die höhere Anwendungsflexibilität im privaten Umfeld erklärt, warum Spillover-Erfahrungen hier dominieren, während im beruflichen Umfeld höhere Erwartungen bestehen.
5. **Begrenzter Effekt der Intervention:** Die Reflexions-Intervention zeigt, dass strukturiertes Nachdenken Spillover-Werte steigern kann, jedoch stark von der individuellen bisherigen Reflexions-Erfahrung abhängig ist.

Kernaussage

Reflexion ist der zentrale Mechanismus, um informelle Skills aus dem Ehrenamt bewusst wahrzunehmen und gezielt in andere Lebensbereiche zu übertragen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass dieser Prozess stark durch individuelle Reflexions-Erfahrungen und spezifische Kontextbedingungen geprägt ist. Während die Reflexions-Intervention unterstützend wirkt, zeigt sich, dass sie die erlebte Reflexion der Teilnehmenden – vermittelt durch Interaktionen wie Wertschätzung, Feedback, gezielte Förderung und die persönliche Bedeutung ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit – nicht ersetzen kann.

Implikationen

Praktische Implikationen

Für Ehrenamtsorganisationen:

- **Schaffung gezielter Reflexionsräume:** Diese können durch Moderation oder strukturiertes Feedback ergänzt werden, um die Wahrnehmung und den Transfer informeller Skills zu fördern.
- **Förderung einer Wertschätzungskultur:** Regelmäßige Anerkennung der Leistungen und Beiträge der Ehrenamtlichen, z. B. durch Feedbackgespräche, öffentliche Würdigungen oder gezielte Förderung, stärkt die persönliche Bedeutung ihrer Tätigkeit und motiviert zur Reflexion.
- **Spezifische Programme für Führungskräfte und Eltern:** Diese Programme sollten die besonderen Herausforderungen und Potenziale dieser Gruppen berücksichtigen und auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sein.

- **Entwicklung von Schulungsmodulen:** Diese sollten Reflexionsprozesse gezielt unterstützen und soziale Interaktionen fördern, um den Austausch und das Lernen voneinander zu erleichtern.

Für Ehrenamtliche:

- **Selbstinitiierte Reflexion** durch Tagebücher oder regelmäßige Feedbackgespräche mit Kolleg*innen.
- **Teilnahme an Schulungen oder Workshops**, die gezielt auf die Übertragbarkeit informeller Skills in andere Lebensbereiche abzielen.
- Bewusstmachung eigener Skills durch den **Austausch** mit anderen Ehrenamtlichen.

Theoretische Implikationen

1. **Erweiterung des Work-Family Enrichment-Modells:**
Die Studie zeigt, dass die Mechanismen des WFE-Modells auch für informelle Lernprozesse im Ehrenamt gelten und dass Reflexion ein zentraler Mediator ist.
2. **Entwicklung spezifischer Messinstrumente:**
Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, weitere Instrumente zu entwickeln, die die Dynamik informeller Lernprozesse und deren Übertragbarkeit erfassen.

Limitationen und zukünftige Forschung

Die Studie weist einige Limitationen auf. Zum einen könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch die spezifische Stichprobe eingeschränkt sein. Zum anderen wurden die langfristigen Effekte der Reflexions-Intervention nicht umfassend untersucht. Zukünftige Forschung sollte diese Aspekte berücksichtigen und insbesondere die Rolle des Dunning-Kruger-Effekts im Ehrenamtskontext weiter untersuchen.

Fazit

Diese Studie hebt die zentrale Bedeutung von Reflexionsprozessen für die bewusste Wahrnehmung und den Transfer informeller Skills aus dem Ehrenamt hervor. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Reflexion sowohl durch individuelle Kompetenzen als auch durch gezielte Interventionen gefördert werden muss, um die Übertragbarkeit in berufliche und private Kontexte zu stärken. Besonders die Wirkung der Reflexions-Intervention zeigt, dass Ehrenamtliche in ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion unterstützt werden können, um den Transfer ihrer Skills effektiver zu gestalten.

Ausblick

Zukünftige Studien sollten die langfristigen Effekte von Reflexions-Interventionen genauer untersuchen und zusätzliche Faktoren wie kulturelle Unterschiede oder den Einfluss spezifischer ehrenamtlicher Tätigkeitsfelder berücksichtigen. Zudem könnten digitale Tools zur Unterstützung von Reflexionsprozessen entwickelt und evaluiert werden, um Ehrenamtliche kontinuierlich in ihrer Selbstwahrnehmung zu stärken.

Danksagung

Wir danken allen Teilnehmenden, die ihre Zeit und Einblicke für diese Studie zur Verfügung gestellt haben.

Angaben zu Interessenkonflikten

Die Autor*innen erklären, dass keine Interessenkonflikte im Zusammenhang mit dieser Studie bestehen. Alle Ergebnisse wurden unabhängig und ohne Einfluss von Drittparteien erarbeitet.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Carlson, D. S., Kacmar, M. M., Wayne, J. H., & Grzywacz, J. G.** (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 131–164. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.02.002>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T.** (2018). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(1), 36–47. <https://doi.org/10.1037/bul0000133>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eraut, M.** (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Erpenbeck, J., & von Rosenstiel, L.** (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Commission.** (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Communication from the Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52001DC0678>
- Goleman, D.** (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N.** (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Haski-Leventhal, D.** (2009). Altruism and volunteerism: The perceptions of altruism in four disciplines and their impact on the study of volunteerism. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(3), 271–299. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00405.x>
- Hörmann, H.** (1976). *Psychologie der Sprache*. Berlin: Springer.
- Ilies, R., Wilson, K. S., & Wagner, D. T.** (2015). The spillover of daily job satisfaction onto employees' family lives: The facilitating role of work-family integration. *Academy of Management Journal*, 58(3), 732–748. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0138>
- Kirchhof, E.** (2007). *Erfolgreiches Konfliktmanagement*. München: Verlag Moderne Industrie.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kruger, J., & Dunning, D.** (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lask, J. E.** (2023). Erfassung von Spillover-Erfahrungen. *WorkFamily-Institut*. <https://workfamily-institut.de/spillover-erfahrung-skala-entwurf>

- Lask, J. E., & Junker, N. M.** (2024). *Elterliche Skills in Organisationen: Ressourcenzentrierte Führung und Mitarbeit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62564-4>
- Lask, J. E., & Rath, J.** (2023). Ehrenamt ist ein effektiver Lernort für beruflich relevante Skills. *WorkFamily-Institut*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32594.16321>
- Lewin, K.** (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E.** (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25–34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Mezirow, J.** (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Pichler, S., & Cullen, K. L.** (2011). Clarifying relationships among work and family social support, stressors, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 767–790. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.007>
- Piliavin, J. A., & Siegl, E.** (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450–464. <https://doi.org/10.1177/002214650704800408>
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Kretzschmar, A., & Sendlmeier, W. F.** (2007). *Emotionale Kompetenzen und ihre Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Staudt, M., & Winterhoff, A.** (1999). *Kompetenzmanagement: Wege zu mehr Leistung und Engagement im Unternehmen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G.** (2016). The role of awareness and perceptions of volunteer opportunities in promoting volunteerism. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 65–94. <https://doi.org/10.1177/1745691615596787>
- Wayne, J. H., Grzywacz, J. G., Carlson, D. S., & Kacmar, K. M.** (2007). Work-family facilitation: A theoretical explanation and model of primary antecedents and consequences. *Human Resource Management Review*, 17(1), 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.01.002>
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–66). Göttingen: Hogrefe.
- Whitehead, E., & Austin, E. J.** (2010). Parenting and leadership: Exploring the overlap in skills and competencies. *Leadership Quarterly*, 21(5), 789–802. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.009>
- Zaccaro, S. J.** (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.6>