Pracoprzedsiębiorca

Model pracownika przyszłości

Andreas Frey i Johannes Grill

Kraków 2015

Chęć posiadania jednego miejsca pracy w ciągu całego życia wydaje się być nie do zrealizowania w obliczu nowoczesnego kapitalizmu. Motto „nic długoterminowego" sprawia, że głęboka potrzeba stabilizacji pozostaje niezaspokojona. Zamiast tego żąda się dużej elastyczności. Pracownicy muszą być nieustannie przygotowani do zmian. Wymogiem jest „człowiek elastyczny".

(Sennett, 2008).

Tytuł oryginału:
Der Arbeitunternehmer
Ein Modell des Arbeitnehmers der Zukunft
© 2012 VAS - Verlag, Ludwigstr. 12 d, 61348 Bad Homburg v.d. H.
ISBN 978-3-88864-153-4
Seria wydawnicza NFDK: Metodologia

Redakcja:

Augustyn Bańka - Przewodniczący
Adam Biela
Joachim Ertelt
Andreas Frey
Stanisław Głaz
Peter Härtel
Piotr Jedynak
Barbara Kożusznik
Orazio Licciardello
Renata Livraghi
Czesław Noworol
Gabriella Pappada
Michael Scharpf
Michał Skarzyński - sekretarz
Włodzimierz Trzeciak
Antoni Wontorczyk

© Copyright by Andreas Frey, Johannes Grill & Narodowe Forum Doradztwa Kariery,
Aleje Jerozolimskie 51/9, 00-697 Warszawa
& Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego,
ul. prof. S. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
Druk: Renoma Krzysztof Kopacz, os. Xx-lecia 12/20 Wadowice,
tel.: 602 437 097, email: biuro@renoma24.eu

Wydanie pierwsze, Kraków 2015
All rights reserved

Wszelkie prawa zastrzeżone. Książka ta w całości, ani w żadnej części, nie może być powielana ani prezentowana publicznie bez pisemnej zgody autorów, redaktorów lub wydawców.

ISBN: 978-83-941065-0-8

Spis treści

Wstęp 5

Przedmowa 11

1. Wprowadzenie 15
1.1 Zmiany w koncepcji zawodowej – wyzwania dla pedagogiki zawodowej i pedagogiki pracy 15
1.2 Od kwalifikacji przez kwalifikacje kluczowe do kompetencji 19
1.3 Ekonomiczne znaczenie kwalifikacji i kompetencji 23
1.4 Częściowe podsumowanie i przedstawienie problemu 34

2. Charakterystyka przedsiębiorców w kontekście modelu zasobów i kompetencji (Za-Ko) 37
2.1 Nawiązanie do ram strategicznego kierowania przedsiębiorstwem 38
2.2 Działanie społeczne 48
2.3 Kognicje czyli co kieruje działaniami 57
2.4 Model kompetencji 67
2.5 Teoretyczne ramy uczenia się 78
2.6 Podsumowanie: Przedsiębiorca w kontekście modelu zasobów i kompetencji (model za-ko) 89

3. Pracoprzedsiębiorca jako pracownik przyszłości 93
3.1 Pracoprzedsiębiorca i employability 93
3.2 Pracoprzedsiębiorca na styku między strategicznym stylem życia a prześlizgiwaniem się 97
3.3 Wymagania względem pracoprzedsiębiorców 100

4. Podsumowanie oraz teorie dotyczące (wy-)kształcenia pracoprzedsiębiorców 109

5. Bibliografia 119

Wstęp

Przekazywana do rąk czytelnika monografia Andreasa Freya i Johannesa Grilla pt. *Procoprzedsiębiorca: Model pracownika przyszłości* jest niezwykle ciekawym i wnikliwym opisem rzeczywistości naszych czasów, który z kilku powodów zasługuje na szczególną uwagę polskiego czytelnika. Po pierwsze, w przeciwieństwie do dość alarmistycznych tonów, w jakie uderzała większość dotychczasowych obserwatorów rozwoju sytuacji ludzi pracy, wyrażanych przez tak wybitnych przedstawicieli, jak chociażby dyrektora Instytutu Gallupa Johna Cliftona w jego książce *Coming Job Wars*[1], niniejsza publikacja dwóch badaczy niemieckich stanowi wyważony opis zmian w istocie pracy, bowiem oprócz diagnozy niepokojących trendów akcentuje przede wszystkim pozytywne aspekty ewolucji rynku pracy, zawierające nawet pochwałę kryzysu pracy jako ożywczego źródła dla pozytywnych trendów ewolucyjnych w przedsiębiorczości. Po drugie, książka A. Freya i J. Grilla jest unikatowym głosem zabieranym w dyskusji przez analityków sytuacji ekonomicznej i rynków pracy na temat przedsiębiorczości, którzy reprezentują kraje niemieckojęzyczne, gdzie mechanizmy gospodarcze i kreowanie nowych miejsc pracy funkcjonują w sposób, będący dla innych państwa godny pozazdroszczenia. Jednak pojęcie przedsiębiorczości w większości państw i gospodarek świata nie ma żadnego związku z pojmowaniem przedsiębiorczości w tradycji niemieckojęzycznej, gdyż całkowicie związane jest z anglosaskim pojęciem *entrepreneurship*. Po trzecie wreszcie, omawiana książka ma tę wartość, że jest ona podsumowaniem dorobku z zakresu teorii działania, pracy i organizacji całej niemieckojęzycznej tradycji naukowej i niemieckojęzycznej strefy gospodarczej, stosunkowo słabo znanej nie tylko w Polsce, choć realnie oddziałującej na politykę Unii Europejskiej co najmniej w równym stopniu, co tradycja anglosaska.

Książka A. Freya i J. Grilla prezentuje wyniki analiz teoretycznych nawiązujące do całego dorobku światowego odnoszącego się do nowego zjawiska z zakresu pracy oraz rynku pracy, które w skrócie za Sennetem (2008)[2] określają mianem ewolucji w kierunku elastyczności. Autorzy

1 Clifton, J. (2011). Coming Job Wars. New York: Gallup Press.

2 Sennet, R. (2008). Der flexible Mensch. Berlin: BTV.

monografii konstatują, podobnie jak większość teoretyków rynków pracy na całym świecie, że we współczesnej rzeczywistości cywilizacyjnej nic długoterminowego nie ma racji bytu, w tym także praca jako chęć jej realizacji w jednym miejscu przez całe życie[3]. Fakt ten od strony teoretycznej najlepiej nakreśliła dotychczas anglosaska koncepcja rozwoju pracy i kariery, proponując cały wachlarz powszechnie używanych pojęć związanych z takimi terminami, jak „praca portfolio" (*portfolio working*), „zdolność do zatrudnienia" (*employability*) czy „uczenie się przez całe życie" (*lifelong learning*).

Andreas Frey i Johaness Grill analizując nowe trendy, jakie dają się zaobserwować na stale zmieniających się rynkach pracy wyszli od obserwacji faktów, dokonań i widocznych zmian występujących głównie w niemieckojęzycznej strefie gospodarczej, i związanej z nią tradycji społecznej, zawodowej i edukacyjnej. Idąc śladem pamięciowym, jak i pojęciowym owej tradycji, autorzy posługują się ukutym w ramach języka niemieckiego konceptem „arbeit*unter*nehmer", który w wolnym tłumaczeniu na język polski oznacza „praco-przedsię-biorcę". Pod pojęciem pracoprzedsiębiorcy kreślona jest wizja pracownika przyszłości, jako aktora „działającego strategicznie" oraz proaktywnie (Bańka, 2010)[4] na wewnętrznych (organizacyjnych) i zewnętrznych (państwowych) rynkach pracy, który choć nie jest przedsiębiorcą w prawnym tego słowa znaczeniu, ale tak jak on działającym samodzielnie i na własny rachunek jako „osobista sp. z o. o". Tak rozumiana koncepcja pracoprzedsiębiorczości jest produktem „społeczeństwa usługowego", wymagająca od pracownika inicjatywy w kreowaniu siebie i rzeczywistości pracy jako elastycznej i dopasowanej do oczekiwań rynków oferty usługowej. Tak kreślona przez autorów niniejszej monografii wizja pracoprzedsiębiorczości jest intencjonalnym budowaniem nowego modelu pracy i działań ludzkich w warunkach niepewności, zmiany kontraktu psychologicznego oraz wymogu odpowiedzialności za siebie, który byłby konkurencyjny dla zawłaszczonych przez tradycję anglosaską modeli *entrepreneurship*, *employability*, *working portfolio* czy *portfolio networking*.[5]

3 Bańka, A. (2012). Przedsiębiorczość w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. O formowaniu się tożsamości nowego typu. W:. Z.Ratajczak. Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne (27-47). Warszawa: Difin.

4 Bańka, A. (2009). Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiąganie celów personalnych poprzez doświadczanie codzienności. W: H.Wrona – Polańska, Czerniawska, W., Wrona,, L. (red.). Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu (10-23). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.

5 Bańka A. (2013). O formowaniu się przedsiębiorczości nowego typu .W: Trzcieliński, (red.). Chosen problems of management: Issues on present and the future. (11-119). Wydawnictwo Naukowe Politechniki Poznańskiej. Poznań:

Mając powyższe na uwadze, A.Frey i J.Grill rozwijają więc nowy oryginalny koncept pracoprzedsiębiorczości, realizując tym samym bardzo ambitny projekt strategiczny polegający na teoretycznej ekspresji prawidłowo funkcjonującej praktyki ekonomicznej, organizacyjnej i rynku pracy. Cel jaki im przyświeca to rewitalizacja tradycji niemieckiej w obszarach badawczych, teoretycznych i pojęciowych związanych ze sferą pracy, zawodów, edukacji, organizacji, skuteczności, rozwoju i sensu życia. Autorzy w swojej książce włączają się w nurt analiz teoretycznych i pojęciowych przemian cywilizacyjnych naszych czasów, które dotychczas zdominowane zostały przez terminologię i anglosaski punkt widzenia. Nie stroniąc od analiz porównawczych z anglosaskim modelem widzenia świata pracy, organizacji i działania akcentują jednak w tym względzie przede wszystkim punkt widzenia niemieckiej tradycji filozoficznej, prawniczej, socjologicznej (Maxa Webera), ekonomicznej oraz pedagogicznej. W tym ostatnim przypadku wskazują na dość istotny paradoks, że w zakresie kształcenia zawodowego na kontynencie europejskim zakorzeniona jest w większym stopniu praktyka dualnego kształcenia zawodowego silnie związana z tradycją niemieckiej pedagogiki pracy, rozwoju zawodowego i przedsiębiorczości gospodarczej, gdy tymczasem terminologia pojęciowa polityk Unii Europejskiej jest zdominowana przez koncepty pracy, takie jak zatrudnialność, kariera i przedsiębiorczość, które są rozbieżne z konceptem „zawód" wywodzącym się z rzemiosła.

A.Frey i J.Grill w swoich analizach trafnie zwracają uwagę, że obszar treści i poglądów wywodzących się ze specyficznych doświadczeń pewnej grupy intelektualistów, określonych tradycji gospodarczych i edukacyjnych nie można uznawać za obiektywny i jedynie możliwy standard teoretyczny, a tym bardziej za naukę ugruntowaną. Konstruowana i proponowana przez nich koncepcja *pracoprzedsiębiorczości* na tej podstawie, ma prawo być koncepcją równoważną na przykład do koncepcji „praca portfolio" (*portfolio working*). zaproponowanej przez Charlesa Handy'ego, która zuniwersalizowała angielskie doświadczenia z kryzysem ciągłości pracy i zatrudnienia.

Koncept„portfolio working"jako wizja sposobu pracy„ludzi z przyszłości" została zdefiniowana przez Charlesa Handy'ego w jego książce *The Empty Raincoat*[6], w której zawarł ideę podobną do pracoprzedsiębiorczości. Stawia on w niej tezę, że *portfolio* oznacza zamianę pełnoetatowego zatrudnienia na niezależność i samodzielność poprzez zgromadzenie różnych elementów i form pracy dla różnych klientów. W tym układzie praca to tyle samo, co usługa świadczona klientowi. Idąc dalej, istotą pracy typu *portfolio*, podobnie jak pracy pracoprzedsiębiorcy, nie jest praca dla

6 Handy, C. (1994). The empty raincoat. London: Hutchinson.

wielu pracodawców, ale przede wszystkim niezależność pracownika od pracodawcy i praca jako usługa świadczona klientowi czy wielu klientom. W tych koncepcjach pracodawca stał się klientem, a przez to przestał być źródłem wzmocnień dla motywacji osiągnięć, dobrostanu oraz zadowolenia z pracy.

Jednak koncepcja C. Handy'ego „portfolio working" należy do tzw. teorii „wielkich narracji", czyli teorii które powstają na bazie przeżyć i obserwacji biograficznych, nieprawomocnie uogólnianych na całą epokę i fazę rozwoju cywilizacji. Termin „portfolio" nie jest wymysłem Handy'ego , gdyż w USA i w psychologii doradztwa kariery (*counselling*) używany był już na długo przed nim i nie może być w żadnym stopniu kojarzony wyłącznie z jego koncepcją[7]. W świecie bardziej rozpowszechnione jest rozumienie „working portfolio" w rozumieniu „portfolio robocze" (w przeciwieństwie do „presenting portfolio" – portfolio autoprezentacyjne) oznaczające między innymi to, co w Polsce ujmowane jest w metodologii doradztwa personalnego jako Indywidualne Plany Działania[8]. Zastosowanie przez C. Handy'ego ugruntowanej w USA koncepcji *portfolio*, w nowej sytuacji pozwala mu kreślić „nowatorską" wizję portfelowego zabezpieczania podmiotu przed nieprzewidywalnością pracy (w sensie ilościowym i rodzaju), jaką będzie on musiał wykonywać, by nie tylko zachować ciągłość zatrudnienia, ale wznieść się na wyższy poziom świadomości.

Opisywany przez A.Freya i J.Grilla koncept pracoprzedsiębiorcy powstał na całkowicie odmiennej zasadzie, a więc na bazie doświadczeń i obserwacji naukowych pokoleń badaczy, a nie jako migawkowa obserwacja zjawiska. Podczas, gdy koncepcja pracy typu portfolio (*portfolio working*) została opisana przez Handyego jako„praca przyszłości" w okresie, kiedy w Wielkiej Brytanii następowała gwałtowna deindustrializacja i prywatyzacja, a w skutek tego nastała fala nowych pomysłów w postaci m/in. elastycznych form pracy, nietypowych (dotychczas) form zatrudnienia, szkodliwości pracy przez długi czas u tego samego pracodawcy, to koncepcja pracoprzedsiębiorcy rodziła się w okresie prosperity gospodarczej i dużego popytu na pracę w niemieckojęzycznej strefie gospodarczej. Idea pracoprzedsiębiorczości jest więc produktem nie kryzysu gospodarczego i procesu deindustrializacji, ale konsekwencją deficytu przedsiębiorczych pracowników w gospodarce. Inaczej było w Wielkiej Brytanii, gdzie zatrudnianie pracowników w organizacji na pełnym etacie i przez całe życie zostało ogłoszone jako raz na zawsze „passe", a większość zwalnianych

7 Hackbarth, S., Greenwalt, B.C. (2001). Documenting success and achievement: Presentation and working portfolio. Journal of Counseling and Development, 79,161-165.

8 Trzeciak W., Noworol Cz. (2006). Metodologia opracowywania Indywidualnego Planu Działania dla osób z doświadczeniem zawodowym. Kraków-Warszawa: NFDK.

pracowników nie miała innego wyjścia jak stać się „portfolio workers" i zacząć pracować samodzielnie, sprzedając swoje zdolności wielu klientom (w praktyce sprzedać komu się tylko da). Koszt pracy (a więc to, co płaci klient pracownikowi) nie jest funkcją czasu pracy (jak w przypadku pracy na etacie), ale funkcją czasu plus całożyciowego doświadczenia. Część zwalnianych pracowników stawała się pracownikami portforlio z przymusu, a część w drodze dobrowolnego wyboru. Tak czy inaczej, jedna jak druga grupa stała się kategorią podobną do tej, którą Andreas Frey i Johaness Grill określili mianem „arbeit*unter*nehmer" (praco-przedsiębiorca).

W Polsce w wyniku deindustrializacji nastąpiła równie dramatyczna redukcja popytu na tradycyjne formy pracy, tak jak kiedyś w Wielkiej Brytanii, ale na tym analogie kończą się[9]. U nas ograniczenie perspektyw stałego zatrudnienia nałożyło się z innym negatywnym trendem zaniżania kosztów pracy pracowników przez pracodawców. W efekcie dominującym motywem podejmowania pracy za wszelką cenę i w tak wielu miejscach jak się tylko da jest dążenie do zachowania poziomu materialnej jakości życia na zadawalającym poziomie. Są one przejawem desperacji w dążeniu do domknięcia budżetów domowych i tego co John Clifton z Instytutu Gallupa w swojej książce *Coming job war* określił mianem dążenia do przetrwania na minimalnym poziomie i przetrwania na poziomie twórczo-innowacyjnym. Brak satysfakcjonującej pracy, dysfunkcja systemu rynku pracy, brak jasnej wizji na kontynuację kariery zatrudnieniowej mają inne znaczenie w bogatym kraju, a inne w biednym[10]. Deindustrializacja w Wielkie Brytanii nie spowodowała emigracji, a w Polsce tak. Tam utrata gwarancji zatrudnienia na całe życie znalazła ujście w nowym typie „pracy portfolio". Tymczasem u nas ta sama utrata gwarancji zatrudnienia znalazła ujście w emigracji i w kompensacji niesatysfakcjonującego poziomu jakości życia z zarobków otrzymywanych w jednej pracy przez podejmowanie prac w wielu miejscach.

Opisywana przez Freya i Grilla koncepcja pracoprzedsiębiorczości jest wartościowa z polskiego punktu widzenia, gdyż obejmuje instrumentaria pojęciowe i teoretyczne w dużej mierze zgodne z polską tradycją gospodarczą i prawną. W przeciwieństwie do koncepcji C. Handy'ego konstruktywistycznej iluminacji podniesionej do rangi „teorii", jak też

9 Bańka A. (2014). Przedsiębiorczość jako wyraz ekonomicznego interesu i bezinteresownego stanu umysłu. W: Ratajczak Z (red.). Przedsiębiorczość czyli pochwała kryzysu (13-31). Katowice: Wydawnictwo GWSH.

10 Bańka, A. (2012). Design tożsamości a przystosowanie osobowości zawodowej do płynnej rzeczywistości rynku pracy. Szkoła, Zawód, Praca. , 3, 11-31.

w przeciwieństwie do teorii „wojen o pracę" Johna Cliftona, która jest efektem obserwacji w Instytucie Gallupa sytuacji na rynkach pracy w USA i w stukilkudziesięciu innych krajach, koncepcja pracoprzedsiębiorczości Freya i Grilla jest silnie osadzona w realiach tu i teraz Europy środkowej. Poza tym cechuje ją optymizm proponowanej idei oraz kontynuacyjny charakter w odniesieniu do środkowoeuropejskiej tradycji pracy i organizacji. Koncept pracoprzedsiębiorczości ukazany jest w książce Freya i Grilla nie jako idea rewolucyjna, wywracająca rzeczywistość pracy do góry nogami, ale jako pewna konieczność ewolucyjna, uwypuklająca procesy, które zaczęły się już jakiś czas temu. Elementem kontynuacyjnym w koncepcie pracoprzedsiębiorczości, na który zwracają uwagę autorzy jest tradycja zawodowa wyrastająca z rzemiosła. Sprawia to, że w naszej części Europy ciągłość biografii człowieka mierzona jest kryterium ciągłości tożsamości zawodowej, a pojęcie pracy tożsame jest z pojęciem zawodu. Inaczej rzecz się ma w tradycji anglosaskiej, w której koncept „zawodu" zastępuje ekspertyzm i kwalifikacje w pracy. O ile w Niemczech kariera pracy to kariera zarobkowa na bazie zawodu, gdzie oprócz zatrudnienia liczą się jeszcze tożsamość i satysfakcja, o tyle w tradycji anglosaskiej kariera pracy to wyłącznie kariera zatrudnieniowa na bazie indywidualnych kompetencji.

Jak pokazują w swojej pracy Frey i Grill, koncepcja pracoprzedsiębiorczości wskutek różnych uwarunkowań obiektywnych zmian na rynku pracy w wielu punktach zbliża się do modeli anglosaskich, choć nie eliminuje wszystkich różnic, jakie zachodzą między nimi. Wydaje się, że proponowana w książce przez Freya i Grilla idea pracoprzedsiębiorczości powinna zainteresować polskiego czytelnika choćby z uwagi na większe podobieństwo panującej u nas kultury pracy i w Niemczech niż kultury naszej i krajów anglosaskich. Ponieważ dorobek teoretyczny tych ostatnich jest nam lepiej znany niż dorobek teoretyczny badaczy niemieckich, toteż z całą pewnością można powiedzieć, że książka ta stanowi istotne uzupełnienie jednostronnej i stronniczej perspektywy anglosaskiej.

Augustyn Bańka, SWPS Katowice
Czesław Noworol, UJ Kraków

Przedmowa

Komisja Europejska w swoim „Planie działania na rzecz przedsiębiorczości 2020" domaga się „radykalnej przemiany europejskiej kultury biznesowej w całkowicie nowe podejście do przedsiębiorczości" które obejmowałoby „większy niż do tej pory wkład przedsiębiorców w dobrobyt Europy" (Komisja Europejska, 2013, s. 32).

W niniejszym tomie autorzy Andreas Frey i John Grill chcą przedstawić perspektywę zatrudnionych osób i poszerzyć ją o koncepcję „pracoprzedsiębiorcy", która opisuje jak powinien wyglądać model pracownika przyszłości.

Autorzy zaczynając od postulatu o „odseparowanie" współczesnego świata pracy od postępującej indywidualizacji i powiązanych biografii zawodowych przedstawiają cechy nowego typu ludzi pracujących, którzy muszą być w stanie utrzymać się na rynku tak jak przedsiębiorcy, rozwijać swoje umiejętności i sprzedawać je z zyskiem.

Autorzy nawiązują do wyobrażeń na temat nowoczesnego świata pracy, które były już sformułowane głównie przez dwóch socjologów Hans J. Pongratza i Günthera Vossa (1998, 2004). Ich przemyślenia będą kontynuowane tutaj w sposób innowacyjny poprzez nawiązanie do zarządzania kadrami w przedsiębiorstwach. Jednak autorzy A. Frey i J. Grill postrzegają zastosowanie wzorców zachowań przedsiębiorcy w odniesieniu do pracowników przyszłości również w sensie krytycznym. Powszechnie używane, również na uczelniach, w teorii i w badaniach, określenie „przedsiębiorczość" „entrepreneurship" za bardzo kojarzy się z funkcjami menedżerskimi w dużych firmach. Zaniedbuje się tym samym wizerunek małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP), które prowadzone są przez człowieka biznesu (przedsiębiorcę), i za które ponosi on pełną odpowiedzialność.

Ale właśnie ten wzorzec zachowań przedsiębiorcy w obszarze MŚP może być istotnym impulsem dla rozwoju postawy przedsiębiorczości w pracy, w szczególności gdy odniesiemy się do definicji niezbędnych kompetencji.

W tym kontekście autorzy postanawiają nawiązać do „ram zasobów i kompetencji (ZaKo)" stworzonych przez Gianni Ghisla (2007) i opracować model zróżnicowanych kompetencji. Punktem wyjścia jest przedstawienie ramowej koncepcji zarządzania strategicznego, przy jednocześnie krytycznej ocenie postulatu racjonalności w decyzjach przedsiębiorców. Ponieważ właśnie w obszarze MŚP często niedostępna jest możliwość przetwarzania obszernych informacji, dlatego przedsiębiorcy ci mogą działać tylko częściowo racjonalne i muszą polegać głównie na swoim emocjonalnym i tradycyjnym rozsądku. Zatem „nowoczesny wykonawca pracy - pracoprzedsiebiorca" przypominać może swoim zachowaniu raczej „przedsiębiorcę ryzyka" działającego w obszarze MŚP niż „przedsiębiorcę zarobkowego - menedżera" w dużych firmach.

W odniesieniu do kognicji kierujących naszym działaniem, czyli ważnej wiedzy o przedsiębiorczości, autorzy widzą potrzebę przeobrażenia wiedzy „ukrytej" w wiedzę „jawną". Wiedza „ukryta" jest przede wszystkim wynikiem doświadczenia, naśladownictwa i „uczenia się przez działanie" tzw. „Learning by doing". By stała się ona przydatna w procesie nauczania przedsiębiorczości wymaga przemiany w formę systematyczną, formalną, a tym samym łatwiejszą do rozpowszechniania. Tak więc zarządzanie wiedzą jest szczególnie ważne w obszarze małych i średnich przedsiębiorstw, gdyż umożliwia przekazywanie podstawowych umiejętności „pracoprzedsiębiorcom". W tym celu autorzy opracowali innowacyjny model, jakim jest tworzenie profilu kompetencji.

W rozdziale trzecim Andreas Frey i Johannes Grill krytycznie przyglądają się istotnemu, również z perspektywy europejskiej, pojęciu „zatrudnialności" tzw. „employability". Główną kwestią jest tutaj odniesienie się do tradycyjnej koncepcji kariery, która stanowi podstawę złożonego „dualnego systemu kształcenia zawodowego" występującego przede wszystkim w Niemczech, Austrii i Szwajcarii.

W kontekście nowych modeli rozwoju zawodowego, takich jak na przykład „projektowanie życia" tzw. „Life designing" (M. Savickas i inni 2009) postulowane przez A.Frey'a i J.Grilla „elastyczne połączenie życia i pracy" u pracoprzedsiębiorcy zasługuje na szczególną uwagę, gdyż coraz ważniejsza w dzisiejszych czasach staje się „równowaga praca-życie" tzw. „work-life-balance", której nie można uzyskać przez jednostronne podkreślanie znaczenia zatrudnialności. Jak trudno jest osiągnąć ten cel autorzy

pokazują nawiązując do kompetencji zawodowych, społecznych, metodycznych i osobistych, które powinni posiadać pracoprzedsiębiorcy. W formie synopsy autorzy ilustrują różnice między tradycyjnym pracownikiem, pracoprzedsiębiorcą i konwencjonalnym przedsiębiorcą.

Na koniec autorzy krytycznie odpowiadają na pytanie, w jakim stopniu w ogóle można nauczać i uczyć się przedsiębiorczości pracy. W odpowiedzi można zauważyć sceptycyzm, przynajmniej w stosunku do liczbowego potencjału aktywnych zawodowo. Jednak nie zmienia to możliwości wykorzystania modelu w przyszłości, ponieważ uwagę należy skupić na indywidualnej odpowiedzialności za świadome kierowanie życiem zawodowym i postawieniu pytania: Czy chcesz bazować na koncepcji zatrudnialności, która ma na celu utrzymywanie swojej przydatności na rynku pracy? lub Czy chcesz bazować na koncepcji zawodowej, która oprócz pracy zarobkowej uwzględnia też inne dziedziny życia? Każdy pracownik musi ciągle podejmować tę decyzję na nowo.

Niniejszy tom jest ważny nie tylko dla nauki i nauczania akademickiego, lecz także stanowi impuls dla zarządzania kadrami w firmach i dla dalszego rozwoju doradztwa kariery. W szczególności w kontekście trendów europejskich, jak na przykład „umiejętności zarządzania karierą" tzw. „Career Management Skills" oraz promowanie mobilności pracowników znaczenia nabierają przemyślenia na temat pracoprzedsiębiorców.

Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt, Dr. Joanna Górna
Częstochowa, lipiec 2014

1.Wprowadzenie

1.1 Zmiany w koncepcji zawodowej – wyzwania dla pedagogiki zawodowej i pedagogiki pracy

Poprzez rozwój technologiczny oraz wzrost globalizacji gospodarki świat pracy i zawodów zmienia się z coraz większą prędkością (BBT, 2007; Deutscher Bundestag, 2007). O ile wcześniej istotne treści wyuczonego zawodu można było wykorzystywać przez całe życie, o tyle dzisiaj jest często odwrotnie: treści tracą coraz szybciej na znaczeniu, a aktywnej fazie życia zawodowego musi towarzyszyć nieustanne uczenie się. Na przykład urzędnicy bankowi muszą się dzisiaj nastawić na dużą ilość nowych produktów finansowych. O ile wcześniej oczekiwano mentalności związanej z nieodzowną dyskrecją i bardzo dokładnym przestrzeganiem przepisów, która wiązała się z etyką pracy urzędników – nie bez powodu mówi się o „urzędnikach bankowych" – o tyle dzisiaj wysuwa się na pierwszy plan sprzedaż różnych usług finansowych, przy czym w dużej mierze wymaga się umiejętności, które pierwotnie odpowiadają profilowi zawodowemu ubezpieczyciela i doradcy podatkowego[1].

Na przykładzie mechanika samochodowego można wnioskować, że podstawową, przez długi czas stabilną wiedzę o silnikach np. Otto i Diesla, można było wykorzystać w przypadku wielu typów pojazdów. Triumfalny pochód elektroniki zmienił jednak zasadniczo dzisiejsze pojazdy. Dlatego mechanik samochodowy musi dzisiaj znać się na elektronice bardziej niż elektronik samochodowy, który wyspecjalizował się[2] jakiś czas temu, kiedy elektronika nie była jeszcze tak skomplikowana.

1 Dla międzynarodowego grona czytelników – w Szwajcarii dochodzi do tego jeszcze szczegółowa znajomość różnych krajów, co powoduje wzrost stopnia komplikacji.

2 Dzisiaj zarówno w Niemczech, jak i w Szwajcarii pierwotnie oddzielne zawody wymagające określonego szkolenia zostały połączone ze sobą – w taki sposób powstał zawód mechatronika pojazdów mechanicznych.

Poprzez coraz nowsze i bardziej skomplikowane typy pojazdów rzadko dochodzi w obrębie jednej marki samochodowej do sytuacji tego rodzaju, że wykształcenie generacji poprzedników jest niewystarczające dla tej nowej. Jeszcze rzadziej można mówić o zakrojonym na szeroką skalę transferze do różnych marek samochodowych. Takie gwałtowne przemiany utrudniają pedagogice pracy określenie, które treści powinny być nauczane, aby przy ich pomocy można było rozwiązywać później przyszłe problemy zawodowe.

O ile profile zawodowe cechowały się wcześniej względnie stabilnymi treściami nauczania, o tyle coraz trudniejszym stało się ich definiowanie. Na przykładzie mechanika i elektronika samochodowego wyjaśniliśmy już wcześniej, że takie oddzielne kształcenie zawodowe nie ma sensu, dlatego niektóre zawody zostały już połączone w jeden (co nie oznacza, że nie występują również osobno tak jak w Polsce). Dobrym przykładem są mechatronik, operator obrabiarek skrawających – zawody występujące już w Polsce lub szwajcarski zawód polimechanika i niemiecki mechanik przemysłowy i narzędziowy (Dubs, 2005). Widoczna jest tendencja do scalania różnych zawodów w zawody o szerokiej skali w danej branży i do podtrzymywania tradycyjnych rozróżnień.[3]

Dzięki zwiększonej orientacji na klienta w wielu działach przedsiębiorstw dochodzi do zaburzenia obowiązującej przez długi czas organizacji funkcjonalnej procesów pracy wypracowanych i przeprowadzanych przez specjalistów. Przedsiębiorstwa przechodzą coraz częściej całkowicie lub częściowo na organizację zorientowaną na procesy, która obejmuje zadania specjalne (Grill, 2008, Baethge & Baethge–Kinsky, 1998). Wskutek tego bardziej wymaga się uniwersalnej wiedzy i umiejętności. Na przykład w grupach produkcyjnych planowanie zadań i ustalanie harmonogramu ich wykonania wykonywane są samodzielnie. Do tego dochodzą zadania handlowego i technicznego kontrolingu takie jak obserwacja różnic po-

3 Przykładem jest zawód konstruktora instrumentów muzycznych w Szwajcarii, który z powodu wspólnych treści łączy w sobie różne zawody dot. muzyki i instrumentów takie jak konstruktora instrumentów dętych, stroiciela fortepianów, dystrybutora muzyki oraz konstruktora organów i piszczałek. W Polsce np. zawód technik organizacji reklamy jest zawodem szerokoprofilowym, wymagającym łączenia w sobie, między innymi, wiedzy ekonomicznej, plastycznej, psychologicznej i lingwistycznej. Operator obrabiarek skrawających jest zawodem szerokoprofilowym, łączącym w sobie umiejętności właściwe dla tokarza, frezera, szlifierza oraz operatora centrów obróbkowych.

między planem a stanem faktycznym oraz zapewnienie jakości. Pracownicy produkcji muszą zmieniać swoje stanowiska wewnątrz łańcucha produkcji oraz potrafić samodzielnie wykonać naprawy wykorzystywanych urządzeń technicznych. Oprócz dyspozycyjności dochodzi do tego jeszcze zapakowanie i przygotowanie towarów. Na podstawie powyższego przykładu można zaobserwować, że profile zawodów zostają mocno zachwiane poprzez stale zmieniającą się pracę. Zarysowuje się trend do postrzegania zawodu jako konkretnej pracy (łańcucha czynności do wykonania), co implikuje konieczność innego podejścia do pedagogiki pracy, pedagogiki zawodowej i zakładu pracy, które bez takich wytycznych i ograniczeń koncentrują się na pracy samej w sobie (Geißler, 1996).

Dynamiczny rozwój technologii oraz globalizacja rynków czynią coraz trudniejszym do przewidzenia, jaka wiedza i jakie umiejętności będą konieczne i niezbędne w przyszłości. Dlatego, zgodnie z założeniami Becka (1986), wymaga się od ludzi nabycia kompetencji do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i działań tak wobec siebie jak i wobec społeczeństwa. W obliczu zmniejszającego się znaczenia dotychczasowego pracownika jako lidera epoki industrializacji (Opaschowski, 2001), dochodzi do zamiany ról – od pracownika coraz częściej wymaga się takich umiejętności jak od przedsiębiorcy (Eickelmann, 2006). Jednocześnie gospodarka i polityka oświatowa apelują coraz głośniej, że szkoły oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe muszą lepiej i wydajniej przygotowywać przyszłych i obecnych pracowników do konfrontacji z przyszłością. Od przyszłych pracowników żąda się działania z najwyższą elastycznością. Polityka wiąże z tym nadzieję, że taki wymagający oraz przedsiębiorczy sposób myślenia i działania – szczególnie na uniwersytetach – doprowadzi do powstania nowych przedsiębiorstw, aby poszerzyć sektor prywatnej przedsiębiorczości a tym samym doprowadzić do powstania możliwie jak największej ilości miejsc pracy[4]. Przy tej okazji przywołuje się chętnie nową „kulturę pracy na własny rachunek" (Schulte, 2006), która generalnie przekłada się – bardziej lub mniej szczegółowo – na pracownika przyszłości, który jako zatrudniony adaptuje i realizuje przedsiębiorczość w przedsiębiorstwie. Innymi słowy pracownik przyszłości powinien działać coraz bardziej jak przedsiębiorca

4 Niedobór małych prywatnych przedsiębiorstw staje się coraz bardziej odczuwalny w Niemczech.

i dopasowywać się na bieżąco do wymagań rynkowych. Ostatecznie wszyscy pracownicy powinni w przyszłości rozwijać kompetencje przedsiębiorcze i działać zgodnie z nimi odpowiednio perspektywicznie. Ten trend, który jest bardziej rezultatem zmian świata pracy i zawodu, umacnia polityka Unii Europejskiej, której koncepcja *employability* zawiera podobne postulaty (odnośnie tego zagadnienia więcej w rozdziale 3).

Próby konkretyzacji wzoru przedsiębiorcy jako orientacji dla dotychczasowych pracowników okazały się niedoskonałe i ograniczone. Mylne jest założenie, że można ją oprzeć bezpośrednio na dyscyplinach nauk ekonomicznych. Szczegółowa analiza pokazuje, że bronione tam cele kwalifikacji koncentrują się bardziej na funkcjach menedżera niż przedsiębiorcy: „Tradycyjne kształcenie dotyczące ekonomiki przedsiębiorstwa koncentruje się prawie wyłącznie na znanych dużych przedsiębiorstwach posiadających spektra zadań, które są mocno zróżnicowane pod względem funkcji i hierarchii" (Schulte, 2006). W przypadku takiego kształcenia preferuje się typowy sposób postrzegania, którego wzorcem są organizacje i instytucje. Natomiast raczej nie postrzega się przedsiębiorcy jako osoby – założyciela lub kontynuatora przedsiębiorstwa oraz jako osoby działającej przedsiębiorczo. Poprzez faworyzowanie dużych przedsiębiorstw widoczny jest brak zainteresowania małymi i średnimi zakładami; mimo że oferują one większość miejsc pracy i praktycznej nauki zawodu i są skoncentrowane na jednostkach (więcej informacji – Grill, 2008). Z powodu tych braków nie ma polskich pojęć teoretycznych adekwatnych do omawianych powyżej zjawisk i dlatego używa się często w szkołach wyższych pojęcia „entrepreneurship", które powstało w anglosaskim obszarze językowym, ponieważ tamtejsze uniwersytety posiadają dłuższą tradycję z odpowiednią teorią i badaniami (Schulte, 2006; Seeber i inni, 2006).

Mimo traktowania „po macoszemu", którego doświadczyli przedsiębiorcy oraz małe i średnie przedsiębiorstwa ze strony nauki o ekonomice i organizacji przedsiębiorstw, wzór przedsiębiorcy oferuje naszym zdaniem odpowiednie ramy referencyjne dla przyszłych pracowników. Jednak na podstawie długoletniego doświadczenia z przedsiębiorstwami małej i średniej wielkości dochodzimy do bardziej wielopłaszczyznowego obrazu niż ekonomia: bycie przedsiębiorcą znaczy dużo więcej, niż tylko bycie osobą dopasowującą metody zarządzania i maksymalizującą profity.

Dlatego w odniesieniu do ich obszernej charakterystyki postawiliśmy w ramach modelu Ghisla (2007) – CoRe – szereg hipotez, na podstawie których można utworzyć profile kompetencji, które będą konieczne dla pracownika przyszłości.

1.2 Od kwalifikacji przez kwalifikacje kluczowe do kompetencji

Trendy opisane w poprzednim rozdziale miały widoczny wpływ na kształcenie zawodowe. W połowie lat 70–tych ubiegłego wieku Dieter Mertens zwracał uwagę na to, że upływ czasu i różnice pomiędzy wiedzą i umiejętnościami, które przekazuje się w szkole, a tym co będzie później potrzebne w zawodzie, nie dają się już ze sobą pogodzić bez problemów. Dopóki zmiany w społeczeństwie przebiegały powoli było to jeszcze do zaakceptowania. Ale właściwie już od początku społeczeństwa informacyjnego, poprzez wynalezienie mikroprocesora na początku lat 70–tych XX wieku, nie można było tego akceptować Mertens postawił tezę, żeby powierzchniowe (podstawowe) kwalifikacje o wysokim zakresie zastosowania uzupełnić o kwalifikacje o głębszej strukturze, które będą mniej zależne od upływu czasu. W tym celu sformułował pojęcie „kwalifikacji kluczowych". Dla „kwalifikacji o głębszej strukturze" utworzył cztery obszary (Tabela 1.).

Takie rozpoznanie problemu i strategia jego rozwiązania, a mianowicie wspieranie kwalifikacji o głębszej strukturze, zostały przyjęte z przekonaniem. Jednakże konkretna koncepcja rozwiązania problemu wywołała tylko niewielki oddźwięk. Dużo większe oddziaływanie wzbudziła propozycja Lothara Reetza (1990), który uzasadnił pojęcie kwalifikacji kluczowych na gruncie naukowo–teoretycznym.

Tabela 1. Typy kwalifikacji kluczowych według Mertensa

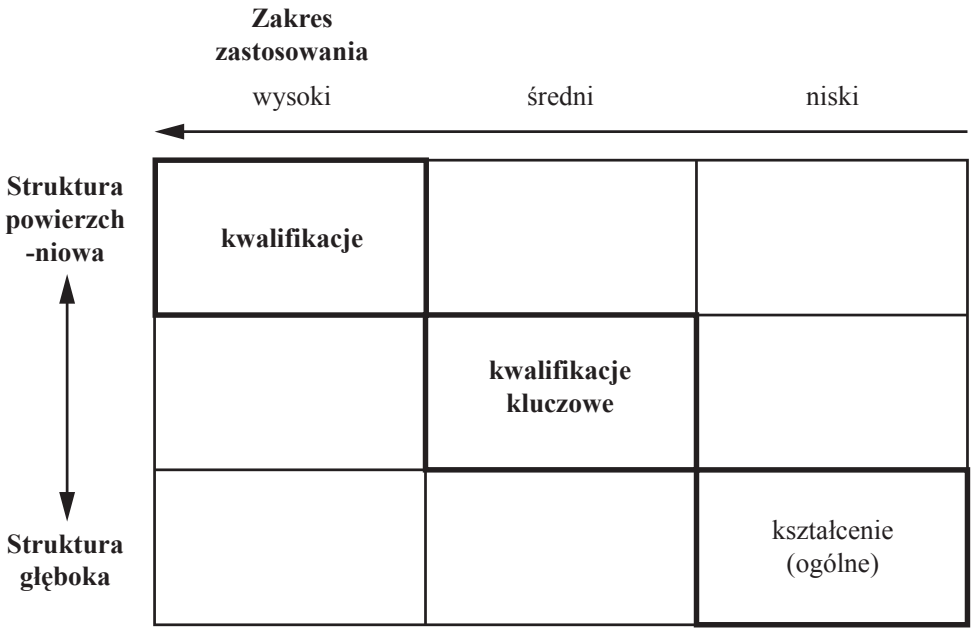
Typologia	Konkretyzacja	Nośnik, przedmiot
Kwalifikacje bazowe	Myślenie logiczne, analityczne, krytyczne itp.	Logika formalna, algebra Boole'a, geometria
Kwalifikacje horyzontalne	*Know how*, pozyskiwanie, rozumienie i opracowywanie informacji	Wiedza o istocie informacji, podstawowa wiedza na temat języków obcych itp.
Elementy uniwersalne (ogólne)	Podstawowe metody liczenia, technika pomiarowa, konserwacja maszyn itp.	
Czynniki wiekowe	Małe różnice między młodością i starością	Teoria mnogości, techniki programowe

Źródło: Arnold (1996) według Mertensa (1974)

Reetz zbudował swoją koncepcję na teorii ludzkiego działania jako rozwoju sformułowanej przez Heinricha Roth'a. Wynika z niej następująca kolejność etapów rozwoju człowieka: od
– „nauki zachowania merytorycznego (rozwój i wychowanie w kierunku nabycia kompetencji merytorycznych i dojrzałości intelektualnej)" przez
– „naukę zachowań i działań społecznych (rozwój i wychowanie w celu nabycia kompetencji społecznych i dojrzałości społecznej)" – aż do
– „nauki zachowania, wartości i działania etycznego (rozwój i wychowanie w celu nabycia kompetencji osobistych i dojrzałości moralnej)".
(Roth (1971), cytowane u Reetz'a (1991); patrz również Frey (2008)).

Zawarta w nim potrójna kompozycja kompetencji merytorycznych, społecznych i osobistych przyjęła się w literaturze (Geißler, 2000), chociaż obecnie mamy do czynienia z jeszcze dalej idącym podziałem na kompetencje fachowe, społeczne, metodologiczne i osobowe (np. Frey & Balzer, 2005). Pedagogiczne pojęcie kompetencji wywodzi się z teorii kompetencji Noama Chomsky'go. Chomsky odróżniał „zachowanie powierzchniowe (performancję – wykonanie)" aktualnej mowy od „potencjału językowego" (kompetencji) umiejscowionego w głębszej strukturze, za pomocą którego można tworzyć więcej zdań (Heursen, 2005). Bazując na teorii Jeana Piageta pedagogika zakłada, że nabywanie kompetencji odbywa się poprzez proces nauki i rozwoju. Gdy przeniesiemy powstawanie aktu mowy

na działanie zawodowe, to można mówić o „umiejętności wnioskowania lub – jaśniej – o umiejętności kluczowej". Ta umiejętność przekłada się podczas nauki zawodu na „generowanie wykorzystywanych sposobów postępowania (kwalifikacji)", w związku z czym wydaje się być rozsądnym, żeby określić je mianem „kwalifikacji kluczowych" (Reetz, 1999). Poniższy Rysunek 1. stanowi próbę naukowo–teoretycznego wyrażenia zależności między kwalifikacjami, kwalifikacjami kluczowymi a kształceniem.



Rysunek 1. Naukowo–teoretyczne ramy odniesienia

Źródło: Grill (2007)

W tle naukowo–teoretycznych dyskusji przyporządkowanie pojęcia kwalifikacje do struktury powierzchniowej oraz do wysokiego zakresu zastosowania wydaje się stosowne – specyficzna kwalifikacja dla danego zawodu stanowi przeciwieństwo ogólnego kształcenia. Według Reetza (1999) myśl rozwojowa mająca podstawę w niemieckim ujęciu naukowym wywołała niewielki oddźwięk w pedagogice zawodowej i gospodarczej, w której zamiast tego posługiwano się pojęciem „dychotomii": zawód/kwalifikacja versus kształcenie. Umiejscowienie kwalifikacji kluczowych jest mniej jednoznaczne, ponieważ w tym wypadku mamy do czynienia

z wielością i rozpiętością znaczeń. Stosownie do definicji Mertensa (1974) chodzi o kompetencje merytoryczne o głębszej strukturze, które pozostają niezmienne mimo zmieniających się wymagań, podczas gdy kwalifikacje umiejscowione bardziej na powierzchni muszą być stale dopasowywane (Geißler, 2000). Zgodnie z powyższym, pojęcie kwalifikacji kluczowych Reetza obejmuje też kompetencje społeczne i osobiste, które można odnaleźć w klasycznym rozumieniu kształcenia ukierunkowanym zgodnie z tradycją kulturową (obyczajowością, tradycją), w którym dominującą rolę odgrywa rozwój i nabycie samodzielności przez wychowanka. Jendrik Petersen twierdził, że w tym aspekcie (na styku przydatności – użyteczności i obyczajowości) należy wprowadzić potrójny podział na kwalifikacje, kwalifikacje kluczowe i kształcenie, przy czym kwalifikacje kluczowe przyjmują rolę pośredniczącą, nie zastępującą obszerniejszego pojęcia kształcenia (Petersen, 2003).

Przynajmniej o jednej części gospodarki mówi się, że życzy ona sobie od polityki oświatowej umiejętności zawodowych w znaczeniu „produktu krajowego", który możliwie szybko i precyzyjnie zapewni odpowiednią kwalifikację personelu według ekonomicznych kryteriów wydajności i efektywności. Według Jochena Kade (1983, cytat z Petersena, 1997) takie rozumienie zmusi „ludzki rozwój do położenia go na łóżku Prokrusta abstrakcyjnej racjonalności celów i środków." Petersen (1997) przedstawia obszerniejsze ujęcie naukowe, przeciwstawia się czysto „funkcjonalnej kwalifikacji o opływowych kształtach" menadżerów i pracowników. Wyraża konieczność takiego wzmocnienia interesów jednostki, żeby można było rozbudzić „samodzielną i samorozwijającą się kompetencję rozwiązywania problemów". Dokładnie takiej kompetencji wymaga się dzisiaj coraz częściej w przedsiębiorstwach zorientowanych na klienta. Pojedynczy pracownik pracujący z klientem musi samodzielnie rozwiązywać problemy i ma niewiele okazji, aby je skonsultować na zapleczu ze swoimi przełożonymi. Klient oczekuje kompetentnej osoby kontaktowej, która potrafi podjąć właściwe decyzje w odpowiednim czasie i jest upoważniona do odpowiedzialnego działania na rzecz swojej organizacji.
Łacińskie korzenie pojęcia kompetencji odzwierciedlają dokładnie takie oczekiwania – pod pojęciem „competentia" rozumie się „spotkanie" lub

„kompetencje". Należy również wziąć pod uwagę przymiotnik „competens", który znajduje zastosowanie w języku prawniczym i jest tłumaczony jako „kompetentny" lub „upoważniony" (Duden, 1997). Kompetencja ma zatem związek z odpowiedzialnością. A więc „osobie przypisuje się posiadanie kompetencji tylko, gdy obchodzi się sama ze sobą i otoczeniem w sposób odpowiedzialny i posiada wysokie umiejętności zawodowe. [...] Gdy warunki danej sytuacji ‚zbiegają się' z indywidualnym konglomeratem umiejętności tej osoby, to posiada ona ‚kompetencje' do poradzenia sobie z zadaniem lub problemem" (Frey, 2004). Oprócz takiego poglądu można znaleźć w literaturze jeszcze wiele innych (np. Zarządzanie kwalifikacjami i rozwojem grupy roboczej, 2000a, 2000b; Erpenbeck & Rosenstiel, 2003; Erpenbeck & Heyse, 2007).

„Gdy dana osoba posiada kompetencje, tj. potrafi coś, jest zdolna do działania i ponosi odpowiedzialność za siebie i innych. Posiada kompetencję do działania ukierunkowaną na osiągnięcie założenia lub celu z uwzględnieniem zasad działania, wartości, norm i reguł, biorąc pod uwagę konkretne warunki określające daną sytuację. Dana osoba potrafi poradzić sobie też w sytuacjach, które w momencie zdobywania odpowiedniej kompetencji nie są jeszcze jasne do przewidzenia. Ten, kto posiada kompetencje, działa skutecznie, refleksyjnie i rozsądnie. Tym samym kompetencje można określić mianem fizycznych i umysłowych właściwości, których dana osoba potrzebuje, aby konsekwentnie i odpowiedzialnie rozwiązać oczekujące zadania i problemy, ocenić rozwiązania i stworzyć własny repertuar wzorców zachowań" (Frey, 2004). Niniejszy wywód na temat pojęcia kompetencji unaocznia ponadto, że kwalifikacje i kompetencje mają znaczenie ekonomiczne, które zostaną dokładniej naświetlone w następnym rozdziale.

1.3 Ekonomiczne znaczenie kwalifikacji i kompetencji

Dysponowanie lub niedysponowanie kwalifikacjami i kompetencjami znajdowało i znajduje swój wyraz na rynku pracy. Obserwuje się ogólny trend blokowania wykwalifikowanej siły roboczej, który w Niemczech został wzmocniony drożyzną czynnika pracy. Ten wzrost był wynikiem dzia-

łań nie tylko dużych przedsiębiorstw, lecz także średnich i małych, które substytuowały czynnik pracy poprzez wyższy wkład kapitałowy.[5]

Według danych OECD w roku 2000 ilość pracy na jednego obywatela w USA była wprawdzie o czterdzieści procent wyższa niż w Niemczech, jednakże w odniesieniu do pracy liczonej w godzinach okazuje się, że produktywność (ilość produkcji na godzinę) była w Niemczech wyższa w stosunku do tej w USA.[6] Z powodu (dużo) niższego wynagrodzenia wymagane świadczenie zostało wykonane w USA przez większą ilość pracowników z mniejszą intensywnością kapitałową, czego skutkiem było stworzenie tam nowych miejsc pracy, w przeciwieństwie do Niemiec, gdzie zredukowano w tym czasie ilość miejsc pracy.[7]

Wysoka produktywność godzinowa w Niemczech bazuje na wyższej intensywności kapitałowej, która wymaga większego nakładu wiedzy, koniecznej do konstrukcji i eksploatacji bardziej wartościowych, tzn. produktywniejszych urządzeń. Wskutek tego poszukuje się coraz więcej specjalistów, a nieprzyuczeni (niewykwalifikowani) jak i przyuczeni pracownicy są w coraz gorszej sytuacji. To zjawisko dotyczy zarówno wysokości wynagrodzenia, jak również bezrobocia: im wyższe kwalifikacje, tym wyższe wynagrodzenie (Rysunek 2.), a im wyższe kwalifikacje posiada dana osoba, tym niższe jest prawdopodobieństwo, że stanie się na stałe bezrobotna (Rysunek 3.). Względna bliskość wysokości zarobków osób nieprzyuczonych i wykształconych wynika z niewielkiej różnicy między niższymi grupami taryfowymi w odniesieniu do poborów pracowników wykwalifikowanych.[8]

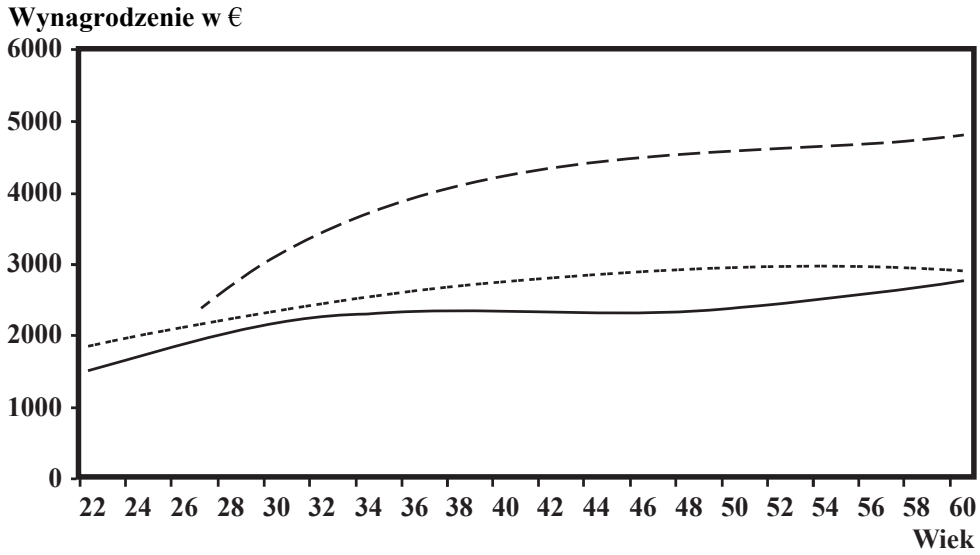
---

5 Ten wzrost nastąpił w latach 70–tych XX wieku wraz z gwałtownym wzrostem wynagrodzeń i eskalował dalej wraz z wprowadzeniem 35–godzinnego tygodnia pracy w latach 90–tych, por. Miegel (2005).

6 Miegel (2005). Neubäumer (2000) analizuje, że w okresie od roku 1970 do roku 1997 podaż pracy wzrosła w USA o 65 % wobec tylko 14 % w RFN, a zatrudnienie wzrosło o 73 % w stosunku do 10 % w RFN . Podczas gdy czas pracy zmalał w RFN, wzrósł w USA. W RFN doszło do przyrostu produktywności pracy na godzinę – ok. 3,7 razy w stosunku do USA. Neubäumer tłumaczy to poszerzeniem zasobu kapitału i potwierdza tym samym tezę Miegel'a, według której względnie silny przyrost pracowników naukowych zależy od wzrostu zasobu kapitału i w ten sposób prowadzi do wyparcia pracy przez kapitał.

7 Miegel (2005)

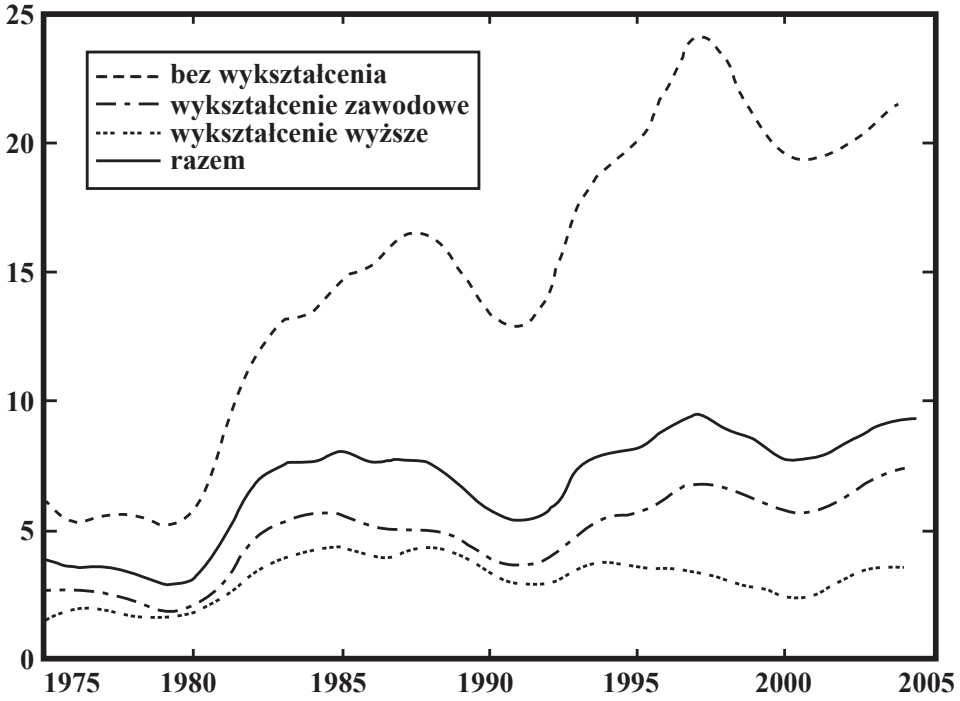
8 Przyuczony pracownik niewykwalifikowany znajduje się tylko względnie w gorszej pozycji ze względów taryfowych: 15 % mniej w przypadku taryfy płac w dziedzinie drewna i tworzyw sztucznych, tylko 25 % mniej według starej taryfy płac w dziedzinie metali (źródło: dokumentacja Związku Przemysłu Obróbki Drewna i Tworzyw Sztucznych w Nadrenii–Palatynacie, Neustadt).



Rysunek 2. Profile zarobków według wieku i poziomu wykształcenia

Legenda:
—— - bez żadnego wykształcenia,
- - - - - - wykształcenie zawodowe,
— — - wykształcenie wyższe.

Miesięczne wynagrodzenie brutto w zaokrągleniu w € w Niemczech w odniesieniu do mężczyzn zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu (Franz, 2006).



Rysunek 3. Wskaźnik bezrobocia według poziomu kwalifikacji w latach 1975–2004
Źródło: Franz (2006)

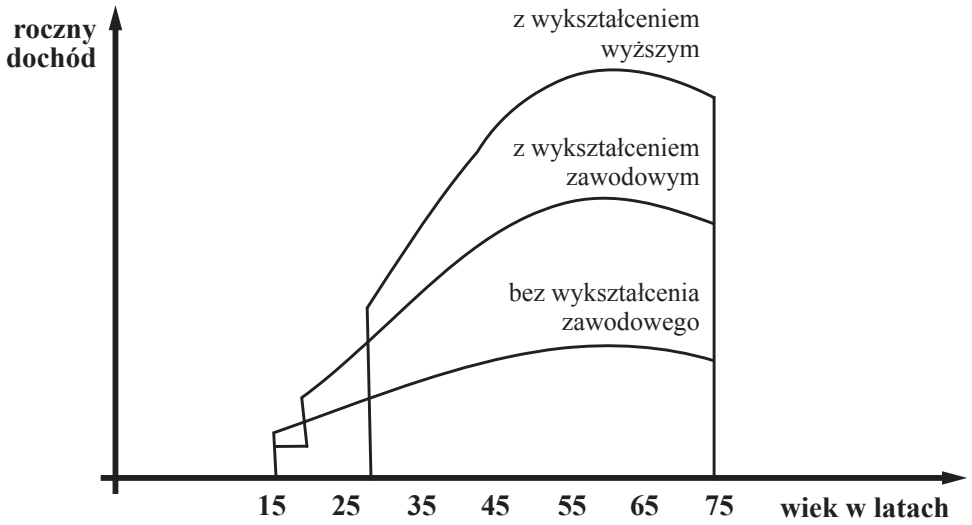
W obliczu istotnej bliskości wysokości wynagrodzenia dla osób posiadających i nieposiadających wykształcenia można postawić sobie pytanie, czy w ogóle warto zadawać sobie trud zdobywania wykształcenia lub kończenia studiów? Odpowiedzi na to pytanie dostarcza teoria kapitału ludzkiego. Została ona sformułowana w latach 70–tych przez chicagowskich ekonomistów Theodora W. Schultza i Gary'ego S. Beckera, którym przyznano za nią nagrodę Nobla w dziedzinie nauk ekonomicznych. Nabyte przez człowieka (ukształtowane) umiejętności lub w kontekście niniejszej pracy – kompetencje – jako produktywny kapitał stanowią kapitał ludzki**,** który powstaje podczas procesu edukacji. Kształcenie oraz dalsza edukacja jak również uczenie się w konkretnych sytuacjach w pracy (przez doświadczenie) stanowią tym samym szczególną formę inwestycji, a mianowicie inwestycję w kapitał ludzki. Tak, jak w przypadku inwestycji w techniczne urządzenia lub maszyny również w przypadku inwestycji w kapitał ludzki opracowuje się rachunki inwestycji. Koszty kształcenia w okresie wyj-

ściowym 0 (K_0) porównuje się z oczekiwanymi dochodami. Decydującym czynnikiem jest fakt, że koszty edukacji (wykształcenia) muszą być niższe niż aktualna wartość sumy dochodów (E_t) (odnośnie tego i kolejnych wzorów patrz Neubäumer & Somaggio, 2006):

(1) $K_0 \leq \sum 1 / (1 + r)^n \cdot E_t$ dla okresów $t = 1$ do n ze stopą procentową r

Typowe dla teorii kapitału ludzkiego jest to, że jednostka uwzględnia wynagrodzenie, które uzyskuje się podczas całego życia. Ponieważ przyszłość jest nieznana, z dzisiejszego punktu widzenia tworzy się i dyskontuje przebieg dochodów z i bez uwzględnienia edukacji (wykształcenia) lub studiów wyższych. Idealne przebiegi wynagrodzenia podczas życia zobrazowano na Rysunku 4., bardziej realistyczne na Rysunku 2.

Rozróżnia się ogólne i specjalne inwestycje w kapitał ludzki (np. Mühlemann i inni, 2007). Cechą charakterystyczną ogólnego kapitału ludzkiego jest to, że można go zastosować nie tylko w jednym przedsiębiorstwie, lecz zasadniczo we wszystkich. Z takim kapitałem pracownik zmienia miejsce pracy nie ponosząc żadnych strat, ponieważ w nowym miejscu pracy musi osiągnąć taką samą produktywność. W przypadku specyficznego kapitału ludzkiego chodzi o taki kapitał, który można zastosować tylko w jednym zakładzie, co powoduje, że w szczególności w nim wzrasta produktywność.



Rysunek 4. Wynagrodzenie podczas życia w zależności od różnych dróg edukacji
Źródło: Neubäumer & Somaggio (2006, 691)

Dotyczy to szczególnej wiedzy na temat specyfiki przedsiębiorstwa w odniesieniu do produktów, technicznych, procedur i procesów organizacyjnych jak również specyfiki klientów i dostawców. Gdy pracownik posiadający taką wiedzę (dotyczącą specyfiki pracy w przedsiębiorstwie) zmienia miejsce pracy, to z reguły stanowi to większą stratę dla przedsiębiorstwa, ponieważ nowy pracownik musi najpierw przyuczyć się do pracy, co wymaga czasu (jest czasochłonne). Ponowne osiągnięcie pełnej produktywności wywołanej zmianą pracownika może potrwać lata. Dlatego z punku widzenia zakładu pracy długoterminowe zatrudnienie jest korzystne, ponieważ tacy pracownicy mogą uzyskać dla przedsiębiorstwa wyższe dochody niż pracownicy bez odpowiedniego know–how. Całość dochodów uzyskanych przez zakład dzięki zatrudnianiu takiego pracownika – wartość krańcowa produktu pracy – jest z reguły większa niż łączna ilość kosztów poniesionych przez przedsiębiorstwo, w związku z tym teoria kapitału ludzkiego preferuje inwestowanie w specyficzny kapitał ludzki.

Przedsiębiorstwa ponoszą koszty utrzymania miejsc praktycznej nauki zawodu[9], dlatego muszą dokonać kalkulacji, czy lub w jakich warunkach jest to dla nich rentowne. Koszty związane z praktyczną nauką zawodu ponoszone przez przedsiębiorstwo to:

$$(2)\ K = K_{dir} + K_{opp} + GP_{Az}$$

przy czym

K_{dir} = bezpośrednie koszty praktycznej nauki zawodu (wynagrodzenia instruktorów, koszty warsztatu/stanowiska, narzędzi itp.)

K_{opp} = koszt alternatywny nauki zawodu, ponieważ produktywność jest niższa

GP_{AZ} = koszt alternatywny dla ucznia, ponieważ wydajność pracy jest niższa z powodu pracy w zakładzie i uczęszczania do szkoły zawodowej

Zrealizowane dochody (E^r) z tyt. praktycznej nauki zawodu składają się z dwóch czynników:

a) ze wzrostu wartości krańcowej produktu GP^+ podczas praktycznej nauki zawodu oraz
b) z prawdopodobieństwa (P), że ten możliwy (potencjalny) dochód zostanie zrealizowany.

$$(3)\ E^r = P \cdot GP^+$$

Miejsca praktycznej nauki zawodu opłacają się przedsiębiorstwom, gdy spełniony jest warunek $K \leq E^r$

Bardziej zrozumiałe niż te, są rozważania teoretyczne i modelowe Schweri'ego i innych (2003) na temat przedsięwziętego podnoszenia kosztów i zysków. Ci autorzy rozróżniają z jednej strony „koszty brutto", w których skład wchodzą wszystkie koszty poniesione przez przedsiębiorstwo tak jak w przypadku K_{dir}: wynagrodzenie dla uczniów praktycznej nauki zawodu, koszty instruktorów, proporcjonalne koszty działu personalnego, koszty maszyn i materiałów potrzebnych do realizacji nauki, jak również

9 Tak jest w Niemczech na mocy obowiązujacego tam prawa. W Polsce przedsiębiorstwa nie ponoszą takich kosztów, chyba, że same o tym zadecydują tworząc stanowiska praktycznej nauki zawodu i fundujac stypendia dla uczniów.

pozostałe koszty. Z drugiej strony Schweri i współautorzy definiują „produktywną wydajność pracy", w której z jednej strony zawarty jest czas spędzony przy zakładowym stanowisku pracy, a z drugiej strony czas praktycznej nauki zawodu. Ponadto rozróżniają pomiędzy prostszymi czynnościami produktywnymi (50%) i trudniejszymi czynnościami produktywnymi (20%) jak również nieproduktywnymi czynnościami takimi jak ćwiczenia (30%).

Przy obliczaniu produktywnej wydajności pracy przyrównuje się wynagrodzenia dzienne nieprzyuczonego personelu lub specjalistów do wartości procentowych umieszczonych w nawiasach. W taki sposób określona produktywna wartość pracy pokrywa się tym samym z teoretycznymi komponentami kosztów alternatywnych (K_{opp} i GP_{AZ}), przy czym uwzględnia się rabaty dla uczniów w pierwszym roku praktycznej nauki zawodu. Na podstawie tych założeń przeprowadzono w Szwajcarii w roku 2000 oraz powtórnie w roku 2004 obszerne badania ankietowe (patrz Mühlemann i inni, 2007). Oba badania udowodniły, że produktywna wydajność pracy znacząco przekracza koszty brutto czasu trwania praktycznej nauki zawodu (Schweri i inni, 2003; Mühlemann i inni, 2007). Na podstawie większego udziału nieproduktywnego czasu tylko 10 % niemieckich zakładów praktycznej nauki zawodu było w takim położeniu, w którym musiało pokryć koszty lub koszty przewyższyły zyski (Beicht, Krekel & Walden, 2006), jednakże w tym badaniu nie sprecyzowano jasno, z czego składają się bezpośrednie koszty.

Dla potencjalnych uczniów praktycznej nauki zawodu (AZ) obowiązuje odrębna kalkulacja. Dla nich późniejsze wynagrodzenie (E_{AZ}) musi być tak wysokie, żeby dorównywało a nawet przekroczyło wyższe wynagrodzenie możliwe do otrzymania bez ukończenia praktycznej nauki zawodu (K_{AZ}):

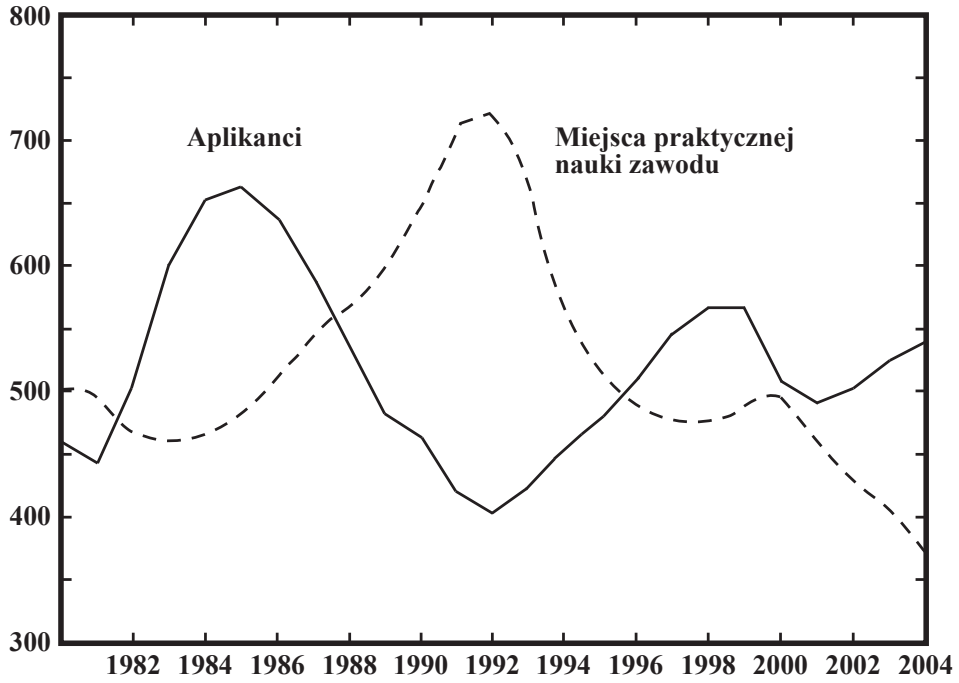
$$(4) \quad K_{AZ} \leq d'' E_{AZ}$$
$$w^{ol} - w^{l} \leq d'' P_{AZ} \cdot w^{+}$$

przy czym w^{ol} = wynagrodzenie podczas praktycznej nauki zawodu
w^{l} = porównywalne wynagrodzenie bez nauki zawodu
w^{+} = wzrost wynagrodzenia dzięki nauce zawodu
P_{AZ} = prawdopodobieństwo realizacji wzrostu wynagrodzenia

Dla przedsiębiorstw decydującym czynnikiem dotyczącym praktycznej nauki zawodu jest wyraźny wzrost wartości krańcowej produktu dzięki wykwalifikowanym pracownikom. Oprócz tego pozyskuje się bezpośrednią wiedzę na temat wydajności i motywacji uczniów praktycznej nauki zawodu, dzięki czemu przyjmując ucznia do pracy ryzyko jest niższe niż w przypadku zatrudnienia osób obcych. Pojawiają się jednak obszary problematyczne natury instytucjonalnej; ponieważ aplikanci na miejsca praktycznej nauki zawodu stali się ogólnie rzecz biorąc gorzej przygotowani (w przypadku RFN). (Odnośne badania PISA i niższych kompetencji społecznych: patrz Neubäumer & Somaggio, 2006). Dla uczniów praktycznej nauki zawodu problemem są natomiast przesadnie wysokie taryfy oraz niskie okresy czasu produktywnego.

Wspomniane obszary problematyczne są pośrednio, obok przyczyn koniunkturalnych powodem niewystarczającej ilości miejsc praktycznej nauki zawodu. Z Rysunku 5. wynika, że może dojść zarówno do niedoboru jak również nadwyżki miejsc praktycznej nauki zawodu. Dane przedstawione na tych wykresach można wykorzystać tylko w ograniczonym stopniu, ponieważ wzięto w nich pod uwagę wyłącznie miejsca zarejestrowane w Federalnej Agencji Pracy.

Generalnie, przyczyną takich wahań są zjawiska demograficzne, w przypadku których istnieje niebezpieczeństwo, że nie zostaną uwzględnione w obliczu politycznych i ekonomicznych inwestycji o krótkim horyzoncie czasowym. Długoterminowo rozwój demograficzny jest bardzo ważny i pedagodzy zawodowi muszą go uwzględnić podczas planowania miejsc pracy, w przeciwnym razie mogą wystąpić poważne luki podczas obsadzania miejsc pracy (odnośnie problematyki zmian demograficznych, które dotyczą wszystkich państw uprzemysłowionych patrz Miegel (2005), dla Szwajcarii BBT (2007)).

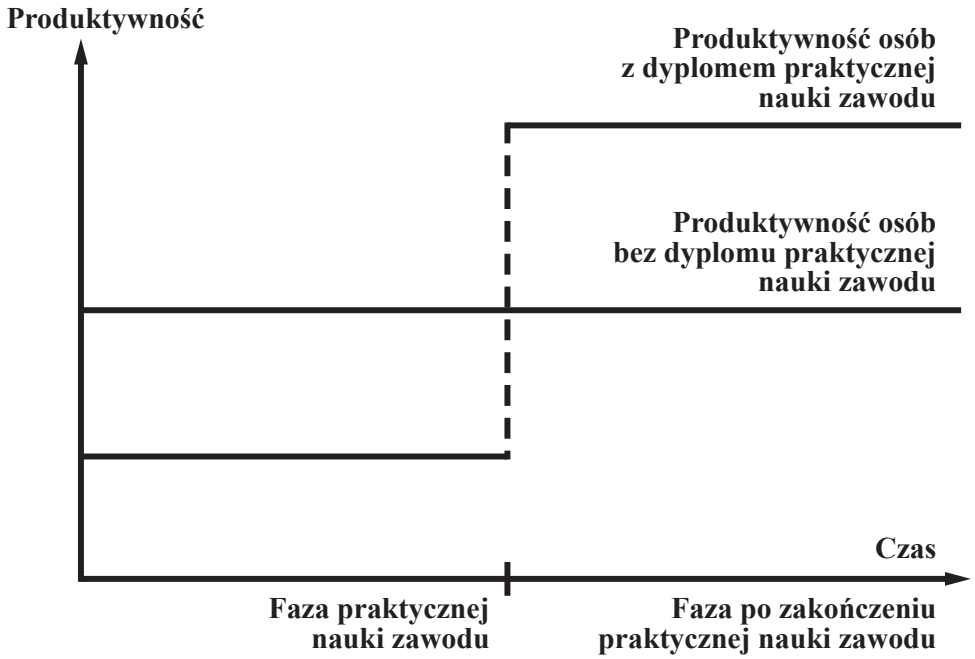


Rysunek 5. Ilość kandydatów i miejsc praktycznej nauki zawodu

Źródło: Franz (2006)

W ekonomice kształcenia zawodowego przyjmuje się różne przebiegi produktywności osób z lub bez wykształcenia (Rysunek 6.) (Schweri i inni, 2003; Mühlemann i inni, 2007).

W tych rozważaniach uwzględniono fakt, że również u pracowników bez konkretnego wykształcenia dochodzi do wzrostu produktywności poprzez permanentny rozwój kompetencji w pracy. Stawiając czoło codziennym zadaniom osoby nieprzyuczone lub przyuczone nabywają wiedzę, która często jest ukryta i dopiero po jej uzewnętrznieniu można ją rozpoznać i ocenić samą w sobie. A więc również dzięki tym pracownikom może dojść do pokaźnego wzrostu produktywności, gdy tylko pozwolimy im wnieść swój wkład w postaci know–how i będziemy względem nich wymagający.



Rysunek 6. Przebieg produktywności pracowników z i bez wykształcenia

Źródło: Mühlemann i inni (2007, 14)

Z powodu szybkich zmian strukturalnych w prawie wszystkich branżach, przedsiębiorstwa wpadają coraz częściej w problemy finansowe, które często prowadzą do względnie krótkoterminowej redukcji miejsc pracy. Wskutek tego przedsiębiorstwa są mniej zainteresowane zatrudnianiem na całe życie, a to wiąże się z mniejszą ofertą miejsc praktycznej nauki zawodu (Neubäumer & Somaggio, 2006). Dla pracowników skutkuje to tym że muszą coraz bardziej rozbudowywać swój ogólny kapitał ludzki, żeby znaleźć dalsze zatrudnienie w innych strukturach gospodarczych. Gdy do dyspozycji jest mniej miejsc praktycznej nauki zawodu, to sytuacja staje się trudniejsza dla przyszłych pracowników w ten sposób, że jakaś ważna dla ich życia zawodowego kwalifikacja, szczególnie w zawodach wymagających określonego szkolenia jest trudniejsza do nabycia. Wynika z tego, że w przyszłości będzie wymagać się jeszcze większej elastyczności oraz „interdyscyplinarnych kompetencji" (BBT, 2007).

Z powodu szybkiego tempa życia i kompleksowości powstają takie deficyty prognostyczne, że nie da się stworzyć hipotetycznego związku: „wykształcenie X" prowadzi do „zatrudnienia Y" (Arnold & Gonon, 2006). Wymogiem jest w pełni elastyczny pracownik, który weźmie sprawy w swoje ręce podobnie jak osoba prowadząca własną działalność gospodarczą i stale będzie udowodniać swoje umiejętności celem znalezienia zbytu na rynku w obliczu *employability* (patrz rozdział 3.1).

1.4 Częściowe podsumowanie i przedstawienie problemu

Wzrost dynamiki na rynkach, technologiczny postęp oraz globalne przemiany gospodarcze stanowią poważne wyzwanie również dla koncepcji zawodowej, którą w znacznej mierze rozwinięto w krajach niemieckojęzycznych. Profile zawodowe muszę być zmieniane i sporządzane częściej. W obliczu gwałtownych zmian coraz trudniej przewidzieć, jakie treści nauczania zawodowego powinny być przekazywane. Dzięki rosnącemu zapotrzebowaniu na organizację pracy zorientowaną na procesy kontestuje się profile zawodowe, które sporządzono według organizacji funkcjonalnej. Z jednej strony zarysowuje się trend do ich określania do „właśnie posiadanej pracy" – analogicznie trend od pedagogiki zawodowej do pedagogiki pracy. Z drugiej strony zdobywanie kwalifikacji nie przebiega już tylko w fachowych ramach i zostaje ograniczone do uczenia się na bazie dopasowania się – adaptacji, ponieważ przedsiębiorstwa stawiają coraz bardziej na otwartą naukę za pomocą kwalifikacji kluczowych, które można i należy przyrównać do fachowych kwalifikacji. Coraz częściej oczekuje się kompetentnych pracowników, którzy w zależności od sytuacji przełożą swoje kwalifikacje na adekwatne działania, aby wykazać swoją kompetencję do działania. Jednocześnie maleje zakres ofert pracy dla pracowników bez wykształcenia zawodowego.

Osoby z wykształceniem zawodowym znajdowały się do tej pory z ekonomicznego punktu widzenia w korzystniejszym położeniu, zarówno w odniesieniu do względnej wysokości wynagrodzenia jak również względnie niskiego prawdopodobieństwa stania się bezrobotnym, co jest przynajmniej częściowym potwierdzeniem teorii kapitału ludzkiego, według której opłacają się inwestycje w ludzkie umiejętności. Obliczenia

przeprowadzone w Szwajcarii udowadniają, że kształcenie zawodowe jest opłacalne nie tylko dla uczniów praktycznej nauki zawodu, lecz także dla większości kształcących pracodawców, podczas gdy w Niemczech tylko ok. 10 % pracodawców odnosi zysk z kształcenia zawodowego. Jednakże rozwój ekonomiczny ostatnich lat pokazuje, że pod wpływem szybkich przemian strukturalnych w gospodarce – również bez uwzględnienia wielkiego kryzysu gospodarczego – powstaje coraz częściej efekt wąskiego gardła, który prowadzi do redukcji miejsc pracy wymagających kwalifikacji.

Strategia inwestowania wyłącznie w specyficzne dla przedsiębiorstwa kwalifikacje, którą stosują przedsiębiorstwa zgodnie z zaleceniami teorii kapitału ludzkiego, okazuje się być niekorzystną dla pracowników. Aby można było zostać zatrudnionym w innych strukturach/ organizacjach, zasadniczo powinno się propagować takie działania edukacyjne, które będzie można wykorzystać w innych przedsiębiorstwach, tzn. preferować ogólne działania kształcenia i dokształcania.

Nie tylko w obliczu aktywności edukacyjnej, od pracowników będzie wymagać się w przyszłości, żeby w większym stopniu, niż miało to miejsce w przeszłości, samodzielnie troszczyli się o swoją zatrudnialność *(employability)*. Zgodnie z oczekiwaniami gospodarki i polityki oświatowej powinni gorliwie naśladować przedsiębiorców, zarządzając swoimi interesami w sposób proaktywny, aby stać się przedsiębiorcą swojej własnej siły roboczej.

Traktując poważnie wyżej postawione postulaty dotyczące bardziej elastyczno–przedsiębiorczego zachowania w kształceniu zawodowym, ludzie powinni być tak kształceni lub powinni się tak rozwijać, żeby mogli stawić czoło wykonaniu nieznanej mnogości stale zmieniających się zadań. Dotychczasowy pracownik, nie będący przedsiębiorcą, musi wytworzyć i stale dopasowywać swoje kompetencje zgodnie z wymaganiami rynku tak jak przedsiębiorca, musi stać się samodzielnym pracownikiem-przedsiębiorcą - „pracoprzedsiębiorcą"[10]. O ile jego działania jako pracownika

10 W nawiązaniu do pomysłu „przedsiębiorcy własnej siły roboczej" G. Güntera Voß'a (1998); w związku z tym, że wymaga się nie tylko siły roboczej pracownika, który używa swojej siły fizycznej, lecz także całego spektrum tego, co dotychczas świadczyli pracownicy i ponadto pracodawcy, którzy ich zatrudniali, dla nich, autorzy preferują pojęcie „pracownika–przedsiębiorcy" lub w skrócie „pracoprzedsiębiorcy", ponieważ to pojęcie podkreśla jednocześnie zawarte w nim sprzeczności(pozorne).

pozostawały reaktywne i musiał działać strategicznie tylko w określonych sytuacjach, o tyle teraz jest zmuszony stać się pod wieloma aspektami „aktorem działającym strategicznie" (Voß, 1998; Bergmann, 2000).

Panująca na rynkach krótkotrwałość uniemożliwia stworzenie jednego, obowiązującego przez dłuższy czas programu, dlatego od początku musi on (pracownik), tak jak przedsiębiorca, zarządzać swoimi kompetencjami/kwalifikacjami w sposób strategiczny i ukierunkowany na przyszłość, aby jego usługi stale cieszyły się popytem.

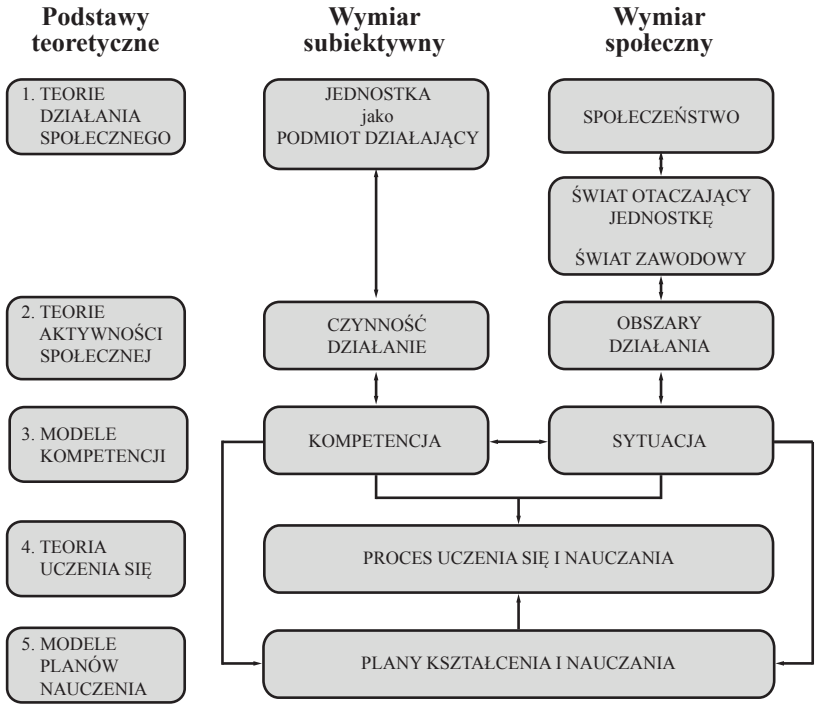
Dowodem na to, że pracoprzedsiębiorca jest nie tylko fikcją, jest sieć *employability* „Inicjatywa na rzecz własnej sp. z o. o", którą prowadzi Sattelberger (2007) = członek zarządu firmy Telekom. Celem stowarzyszenia jest dążenie do zniesienia starego, pochodzącego z czasów feudalizmu kontraktu z obietnicą wzajemnej lojalności i zastąpienia go nową formą. Stattberger propaguje nowy kontrakt, który opiera się na „świadomym zobowiązaniu się jednostki do wykonania zadania oraz do dłuższej lub krótszej obecności w przedsiębiorstwie, oraz świadomego zobowiązania się przedsiębiorstwa do inwestowania w ogólne umiejętności rynkowe i zawodowe pracownika".

W obliczu trzeźwej oceny rzeczywistości dzisiejszego świata pracy uznaje on to za nieodzowne. Pracownik bazujący na starym kontrakcie musi się rozwinąć podobnie jak następuje przemiana „społeczeństwa techniki" w „społeczeństwo usługowe" tworząc „osobistą sp. z o.o." – jako inne pojęcie dla pracoprzedsiębiorcy.

Jeżeli w przyszłości pracownicy powinni lub mają działać jak przedsiębiorcy, to nasuwa się pytanie, w jakim stopniu można brać wzór z koncepcji znanych w kontekście przedsiębiorcy lub przedsiębiorstwa, aby zapewnić lub podwyższyć własną zatrudnialność. Ale odnośnie tych zagadnień konieczne jest obszerniejsze scharakteryzowanie przedsiębiorstw niż to, którego dotychczas dokonała nauka o ekonomice przedsiębiorstw

2. Charakterystyka przedsiębiorców w kontekście modelu zasobów i kompetencji (Za–Ko)

Do koncepcji pracoprzedsiębiorcy nawiązuje idea istnienia przedsiębiorcy w gospodarce (Grill, 2008). W celu najlepszego przedstawienia jej charakterystyki będziemy kierować się schematem Za – Ko (Rysunek 7.) – poziomami od 1 do 4 do tworzenia programów nauczania kompetencji Gianniego Ghisla, a do kolejnych poziomów (prezentowanych poniżej) będziemy formułować hipotezy (Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008).



Rysunek 7. Model Za–Ko
Źródło: Gishla (2007)

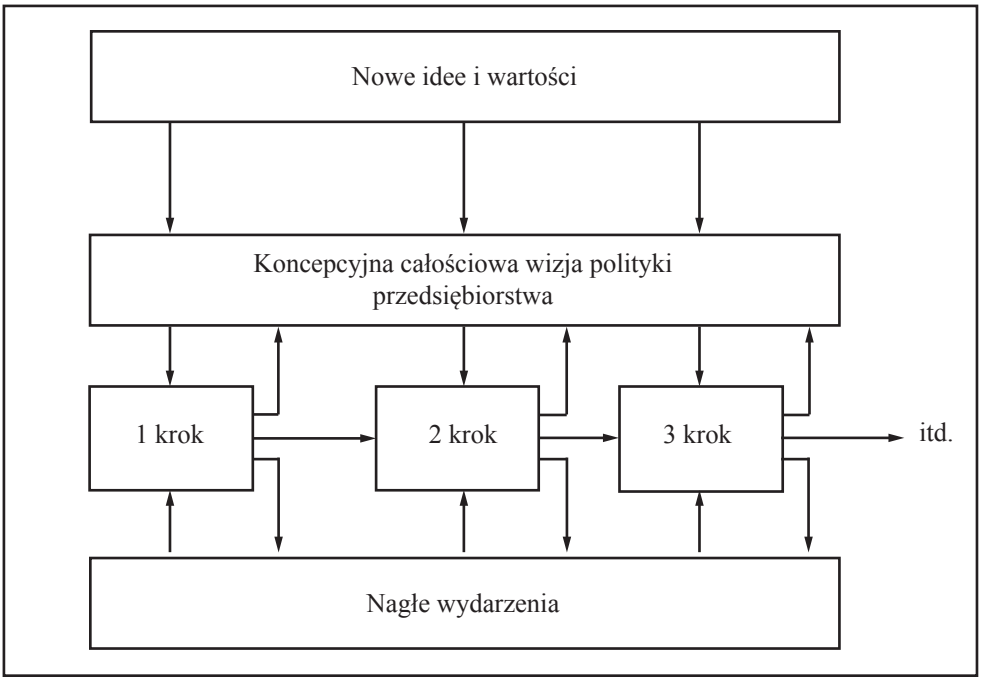
Prezentując charakterystykę przedsiębiorców najpierw odniesiemy się do ram ekonomiki przedsiębiorstw i strategicznego zarządzania przedsiębiorstwem, które stanowią podstawę do dalszych rozważań w kontekście pedagogicznym. Zostaną one przybliżone w kolejnych podrozdziałach.

2.1 Nawiązanie do ram strategicznego kierowania przedsiębiorstwem

Przedsiębiorca, w zależności od rodzaju i wielkości przedsiębiorstwa jest w różnym stopniu zaangażowany w codzienne sprawy firmy. Zasadniczo, według Gutenberga (1962), powinien on podejmować „prawdziwe decyzje kierownicze", które dotyczą istnienia oraz rozwoju przedsiębiorstwa, i które muszą być podejmowane wewnątrz przedsiębiorstwa. Zatem nie można ich oddelegować. Są to przede wszystkim decyzje strategiczne, które są istotną częścią składową strategii kierowania przedsiębiorstwem. Definicja strategicznego kierowania przedsiębiorstwem zależy od koncepcji. W obliczu wielu możliwości i pomysłów pojawiających się w literaturze (więcej informacji zob. Grill, 2008,) sięgniemy tylko do najważniejszych założeń teorii strategicznego kierowania przedsiębiorstwem monachijskiej szkoły Wernera Kirscha, która w kontekście pedagogicznym względnie organizacyjno–pedagogicznym stanowi dobrą podstawę do dalszych rozważań (Behrmann, 2003; Geißler, 1994; 2000; Petersen, 1997 i 2003).

Słowo „strategiczny" oznacza dla Kirscha (1997) „ zdolności o istotnym znaczeniu". W celu wyjaśnienia terminu zdolności Kirsch odnosi się do opracowanego w szkole biznesu Harvard Business School (Mintzberg, 1999) schematu SWOT – *S*trength (mocne strony), *W*eaknesses (słabe strony), Opportunities (szanse) und Threats (zagrożenia). Na zdolności przedsiębiorstwa, odzwierciedlone przez mocne i słabe strony, należy wpływać tak, by móc wykorzystywać pojawiające się na horyzoncie okazje i unikać zagrożeń. Mocne i słabe strony ocenia się w stosunku do konkurencji. Strategicznie zdolność istnieje tylko wtedy, gdy przekroczy określony poziom sygnifikacji (znaczenia), tzn. gdy zostanie uznana za wartość przez odpowiednie osoby w przedsiębiorstwie. Chodzi tutaj o to by, odpowiadając na pytania o wizję, kulturę, kondycję i politykę firmy, przenieść system wartości przedsiębiorstwa na płaszczyznę, która jest nadrzędna dla płaszczyzny

strategicznej. Bleicher (1992) mówi o „normatywnym zarządzaniu", Kirsch o „koncepcyjnej całościowej wizji polityki przedsiębiorstwa", która umożliwia dokonanie oceny strategii radzenia sobie z nowo pojawiającymi się w środowisku „naglącymi wydarzeniami" (Rysunek 8.). Z długoterminowych strategii wynikają wytyczne do szybkiej, operacyjnej realizacji działań. Dochodzi przy tym do różnych procesów sprzężenia zwrotnego, które mogą prowadzić do adaptacji na różnych płaszczyznach. Sposób postępowania określany przez Kirscha jako „planowa ewolucja" to idea, w której koncepcja własna i tożsamość nie są pojmowane jako wizja idealna, której nie można byłoby zmienić i która mogłaby zostać urzeczywistniona 1:1 bez dopasowania i korekty.



Rysunek 8. Planowa ewolucja Kirscha

Źródło: Kirsch (1997)

Z drugiej strony taki sposób postępowania zawiera w sobie siłę do niepoddawania się (walki) w rzeczywistych okolicznościach, na które mamy niewielki wpływ. W ramach takiego działania (planowej ewolucji) kierujemy się celami wynikającymi z całościowej koncepcji i realizujemy je.

Dzięki temu unikamy bezplanowego i bezcelowego działania („Muddling through") lub życia „z dnia na dzień". W ten sposób podczas realizacji działań zwiększają się te zdolności, które już posiadamy lub powstają nowe. Tak postępując bierzemy pod uwagę całą złożoność otoczenia, z którym nie można sobie poradzić od razu, lecz tylko stopniowo („Piecemeal Engineering") uwzględniając ciągły proces uczenia się. (Kirsch, 1997).

Według Geißlera (2000) w procesie planowej ewolucji dochodzi do różnych pod względem jakości procesów uczenia się w ramach struktur na różnych poziomach. Bez kwestionowania strategii, dochodzi często do procesu uczenia się poprzez dostosowanie wybranych środków do osiągnięcia celów operacyjnych wynikających ze strategii („operacyjne uczenie się adaptacji").

W odniesieniu do skali oddziaływania mamy w tym wypadku tylko poprawki w strukturze powierzchniowej. Kiedy ze względu na przeciwstawne trendy w środowisku – sięgające poniżej struktury powierzchniowej – trzeba ewentualnie dostosować strategię w formie wytycznych do osiągnięcia celu, lub generalnie trzeba opracować alternatywne opcje to wówczas mówimy o „strategicznym uczeniu się rozwoju". Natomiast jeżeli koncepcyjna wizja ogólna zostanie zakwestionowana lub następuje jej dalszy rozwój, to mamy do czynienia z procesem uczenia się zachodzącym w strukturze głębokiej, który pociąga za sobą zmiany w tożsamości (*„normatywne uczenie się tożsamości")*.

Kirsch rozróżnia zdolności pierwszego, drugiego i trzeciego rzędu w zależności od specyfiki ich wykorzystania (Rysunek 9.). W swojej koncepcji wziął pod uwagę również strukturę głęboką i powierzchniową przedstawioną na Rysunku 1.

Zdolności pierwszego rzędu przejawiają się w mocnych i słabych stronach, w umiejętności radzenia sobie w konkretnych okolicznościach i z konkretnymi zadaniami; np. wynalezienie określonych produktów, wyprodukowanie ich i sprzedanie; dostęp do niezbędnych zasobów; opanowanie ważnych technologii. Zdolności drugiego rzędu umożliwiają transfer umiejętności i wiedzy do innych firm. Kirsch określa je jako „zdolności kluczowe" i odnosi je bezpośrednio do zastosowanego przez Hamela i Prahalada (1995) pojęcia kluczowych kompetencji. Umożliwiają one „ponadprzeciętny wkład w wartość wielu produktów końcowych" w sensie

zdolności pierwszego rzędu. Tak rozumiane zdolności są podobne do opisanych w rozdziale 2 kwalifikacji kluczowych (Rysunek 1.). Są to zdolności, które można wykorzystać w wielu obszarach. Kirsch (1997) łączy zdolności kluczowe z „koncepcją siły napędowej" Kepnera i Benjamina Tregoe. Chodzi w niej o „centralną zdolność, która stanowi siłę napędową" rozwoju przedsiębiorstwa.

Związek zdolności organizacyjnych z kompetencjami osobistymi jest większy, gdy dołączymy do nich zdolności trzeciego rzędu. Kirsch charakteryzuje je jako zdolności podstawowe, które są niezbędne do rozwijania zdolności rzędu pierwszego i drugiego, które w ramach teorii uczenia się umożliwiają odniesienie do kształcenia (Rysunek 1.). Podstawowe zdolności według Kirscha (2001) to „zdolność uczenia się, zdolność działania i responsiveness (wrażliwość,)" przedsiębiorcy (Tabela 2.), których odniesienie do specyfiki racjonalizacji świata otaczającego jednostkę widoczne jest na Rysunku 10.

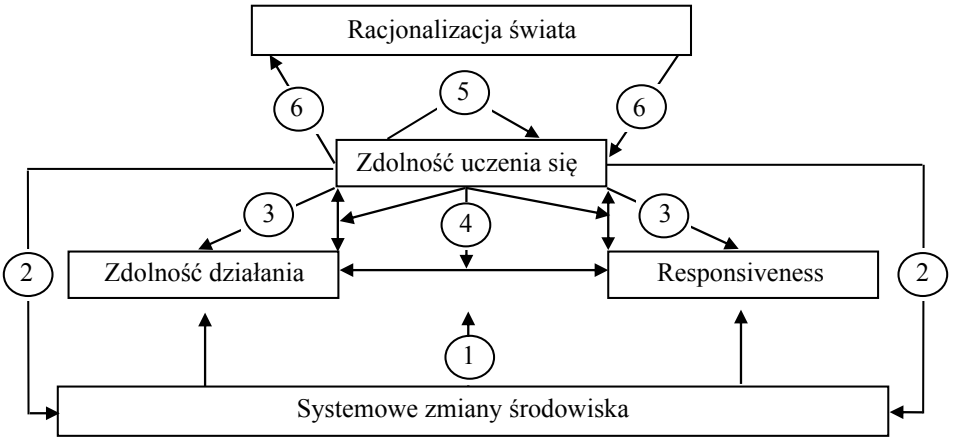
Rysunek 9. Klasyfikacja zdolności według Kirscha
Źródło:Grill (2008) w oparciu o Kirscha (1997)

Zastosowane przez Kirscha pojęcie podstawowych zdolności różni się od terminu przedstawianego w literaturze pedagogicznej. W badaniach PISA mówi się o „kompetencjach podstawowych" lub „literacy" – umiejętności czytania, pisania, matematyczne i związane z naukami przyrodniczymi (Reading, Mathematical and Scientific Literacy).

Tabela 2. Podstawowe zdolności według Kirscha

Podstawowe zdolności	Treść
Zdolność działania	Zdolność do kontynuowania prowadzenia firmy celem utrzymania tożsamości systemu w trakcie realizacji toczących się procesów – *ongoing process* (zakłada się, że istnieją wystarczające zasoby i zdolności). Zdolność działania to możliwość i siła do zmiany tożsamości systemu. W ten sposób system jest w stanie przejść przez „pełen cykl decyzyjny"
Zdolność uczenia się	Zdolność systematycznego zdobywania wiedzy, przy wykorzystaniu potencjału instytucji naukowych i innych instytucji kulturowych
Responsiveness (wrażliwość),	Zdolność uwzględniania potrzeb i interesów osób zaangażowanych pośrednio i bezpośrednio w działania organizacji; jest to możliwe dzięki „wrażliwości zmysłowej" i umiejętności dostrzegania zagadnień istotnych dla „areny decyzyjnej" organizacji

Źródło: Knyphausen–Aufsess (1996)



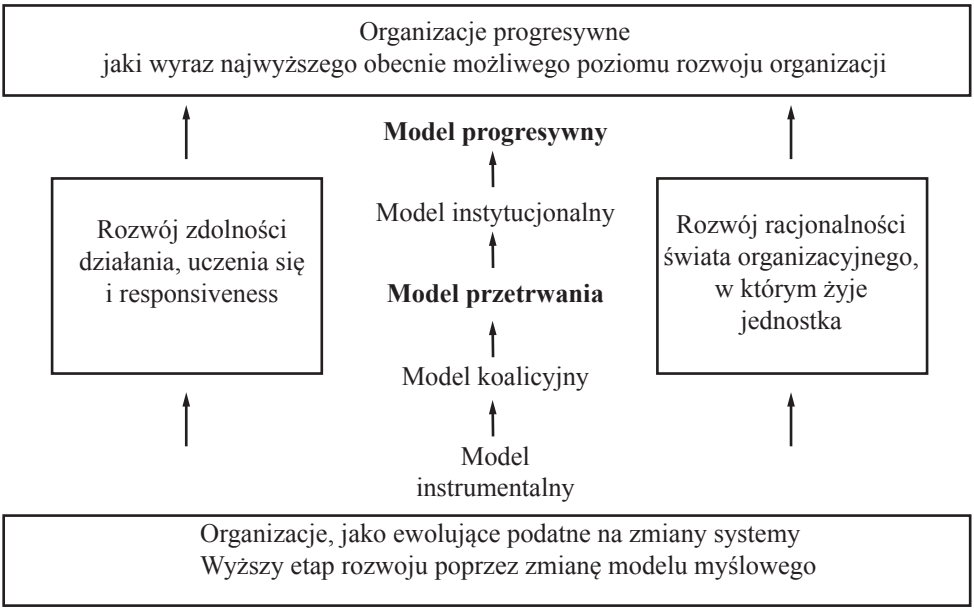
Rysunek 10. Racjonalizacja świata otaczającego jednostkę i podstawowe zdolności

Źródło: Grill (2008)

Objaśnienie poszczególnych strzałek na Rysunku 10. wg Kirscha (2001):

Nr	Znaczenie
1	Wpływ zmian systemowych na podstawowe zdolności
2	Zdolność uczenia się odnosi się do pozytywnego lub negatywnego wpływu zmian systemowych na otoczenie organizacyjne
3	Zdolność uczenia się odnosi się również do nabywania umiejętności działania i responsiveness (wrażliwość)
4	Związek między podstawowymi zdolnościami
5	Intensywna nauka pod kątem samej zdolności uczenia się
6	Wzrost podstawowych zdolności oznacza także wzrost racjonalizacji, przy czym zdolność uczenia się zależy od poziomu jej racjonalizacji/optymalizacji: w zależności od postępu można od pewnego poziomu zamiast o zdolności uczenia się mówić o „*zdolności poznawczej*", jeśli rozpowszechniana wiedza stanie się przekonaniem podlegającym krytyce naukowej.

Wyższy rozwój podstawowych zdolności związany jest z racjonalizacją/ optymalizacją, specyfiką świata organizacyjnego otaczającego jednostkę (Rysunek 10. i Rysunek 11.).



Rysunek 11. Wyższy etap rozwoju organizacji
Źródło: Kirsch (2001)

Należy to rozumieć nie tylko w kategorii wzrostu wiedzy kognitywno–instrumentalnej, lecz także moralno–praktycznej, ponadto coraz większą rolę odgrywa wiedza estetyczno–ekspresyjna (Tabela 3.).

Tabela 3. Trzy wymiary racjonalności według Habermasa

Wymiar	Roszczenie ważności jest spełnione, gdy:
kognitywno–instrumentalny (świat obiektywny)	wypowiedź jest ***prawdziwa***, tzn. „proponowana treść wypowiedzi" zostaje zrealizowana
moralno–praktyczny (świat społeczny)	„zamierzone działanie" okazuje się być ***słuszne*** w „kontekście normatywnym"
estetyczno–praktyczny (świat subiektywny)	„manifestowany akt mowy" rzeczywiście jest zgodny z tym, co chciał wyrazić autor, czyli ***szczery***

Źródło: Kirsch (1997) na podstawie Habermasa (1981)

U Kirscha (jak i u współautorów) stworzone przez Habermasa wymiary racjonalności zyskują centralne znaczenie, ale według nich zalecany przez Habermasa wolny dyskurs natrafia na granice tam, gdzie pojawia się przedsiębiorcze działanie (więcej informacji zob. Grill, 2008).

Na coś szczególnego i coś nowego [w wolnym dyskursie; od autora.] jest zbyt mało miejsca. Imaginacja, wyobraźnia... pozostają poza logiką subsumcyjną, w której pojęcie ogólne … już istnieje, i w której zjawisko szczególne zostaje podporządkowane… Czymś nowym i twórczym jest właśnie to, co musi ciągle podważać, kwestionować, niszczyć dobrze usytuowany konsensus społeczny. Teoria dyskursu Habermasa nie może dać odpowiedzi na pytanie Maxa Webera: Skąd w takim świecie ma się wziąć coś nowego.

(Koslowski, 1986)

Tylko to, co znane może być w pełni uzasadnione w dyskursie. Ale dopiero po jakimś czasie pojawiają się kryteria, które mogłyby wykazać, że to przewidywalnie rozsądne działanie jest racjonalne. Wcześniej jest tylko „transcendentna wizja", która wykracza poza ustalone konteksty postrzegania i subsumcji[11] (Kirsch, 1997). Taka powstała z jednorazowej sytuacji wizja może opierać się na „racjonalności estetycznej".

11 Subsumpcja (log) – podporządkowanie pojęcia mniej ogólnego pojęciu bardziej ogólnemu.

Aktor działa prawdziwie, jego działanie jest autentycznym wyrazem aktualnych potrzeb. Aktor działa jako podmiot, który swoim działaniem wyraża fragment swojego „wewnętrznego" dostępnego tylko dla niego świata – nie mogąc tego naturalnie w bezpośredni sposób wytłumaczyć.

(Knyphausen, 1988)

Nawet bez odniesienia do racjonalności estetycznej Kisrch i jego współpracownicy zgadzają się z proklamowanym przez filozofa Helmuta Spinnera *„podwójnym rozsądkiem"*, który odróżnia *„racjonalność pryncypialną"* od *„racjonalności okazjonalnej"*, rozwijanej tylko w odniesieniu do okoliczności konkretnej sytuacji (Spinner, 1980, Kirsch, 1997, Bretz, 1988). Tak jak Paul Feyerabend, uzasadniają oni, że również odnoszący sukcesy naukowcy, właśnie jako intymni znawcy i kompetentni uczestnicy swej tradycji badawczej oraz obowiązujących w niej zasad i reguł, trafiają na granice i je przezwyciężają (Kirsch, 1997).

Odnoszący sukcesy naukowcy polegają w konkretnej sytuacji na zdrowym ludzkim rozsądku. Zachowują się racjonalnie właśnie nie dlatego i nie przez to, że niewolniczo stosują tradycyjne reguły i zasady: Rozpoczynają „New Game"... i działają wyłącznie w odniesieniu do danej sytuacji. Ponieważ każda sytuacja jest inna, nie ma – według Feyerabenda – reguł i zasad obowiązujących w każdej pojawiającej się sytuacji. Ludzie odnoszący sukcesy hołdują właśnie temu, co można określić jako ‚racjonalność okazjonalną.

Kirsch (1997)

Geißler (2000) uzupełniając poglądy Kirscha dostrzega w racjonalności okazjonalnej „patrzenie na to, co jest tu i teraz, a nie racjonalność zainteresowaną odkrywaniem ogólnych reguł." Jest ona uzupełnieniem „zmierzającej do prawdy *racjonalności pryncypialnej*", ponieważ jej głównym kryterium zamiast prawdy stają się prawość i *spójność estetyczna* uczuć, przemyśleń oraz działań, i dlatego można ją określać również jako *racjonalność estetyczną*." Jest ona „kluczową cząstką tego", co można scharakteryzować „jako *racjonalność wartości*".

Przedsiębiorcy stoją często przed takimi dylematami. Wspomniana w cytacie powyżej „New Game" odnosi się to sytuacji, w której trzeba na nowo zinterpretować reguły dla danej branży, a w przypadku odniesienia sukcesu trzeba je na nowo opisać. Przykładem jest Friedrich Jahn – założyciel restauracji Wienerwald. W przeciwieństwie do panujących w latach

60–tych trendów zaoferował on bardzo ograniczony wybór potraw i odniósł wielki sukces promując masową atrakcyjność stając się tym samym swego rodzaju niemieckim prekursorem restauracji McDonalds.

Firmy funkcjonują w środowisku, które podlega ewolucji, a ich przyszłość jest otwarta i zasadniczo nieprzewidywalna. Dlatego należy rozwijać zdolności, które mogą być skuteczne w konfrontacji z nieoczekiwanymi zdarzeniami. Najlepiej można to osiągnąć poprzez rozwój trzech podstawowych zdolności i racjonalizację świata organizacyjnego otaczającego jednostkę. W obliczu nowych zadań kluczową rolę odgrywa zdolność uczenia się (Rysunek 10.). Wśród realizowanych w praktyce korporacyjnej różnych modeli można rozpoznać różne „poziomy rozwoju", którym z kolei można przypisać pewną „sekwencję historyczną". Kirsch rozróżnił pięć modeli myślowych (Rysunek 11.), począwszy od modelu instrumentalnego lub celowego, kończąc na organizacji progresywnej. Modele myślowe odzwierciedlają ukryte w strukturze głębokiej postrzeganie organizacji (Kirsch, 1997, 2001).

Monachijskie podejście najlepiej można wyrazić w następujących twierdzeniach:

(1) „Strategiczne" oznacza w dużej mierze bazując na zdolnościach. Zdolności po porównaniu ich z konkurencją mogą być wyrażone w formie słabych względnie mocnych stron. Są one przedmiotem strategicznego kierowania przedsiębiorstwem w sensie ścisłym.

(2) W dynamicznie zmieniającym się środowisku ważne jest, aby rozglądać się za okazjami i zagrożeniami, by móc w porę uniknąć ryzyka i wykorzystać szanse. Znaczące jest planowanie pożądanej wersji przyszłości (wizja) bez roszczenia, by móc urzeczywistnić ją od razu, lecz etapami ciągle ucząc się, tzn., że trzeba starać się dopasowywać do rzeczywistości. Firma najlepiej radzi sobie z nieokreślonymi i otwartymi sytuacjami, gdy rozwijane są podstawowe zdolności, a jednostka racjonalizuje otaczający ją organizacyjny świat, aby móc urzeczywistniać kolejne modele myślowe.

(3) Do rozwoju niezbędne są trzy podstawowe zdolności: zdolność działania, zdolność uczenia się i responsiveness. *Zdolność działania* przejawia się w radzeniu sobie z aktualną działalnością firmy i w sile do jednoczesnego przygotowywania przyszłych działań. *Zdolność uczenia* się jako zdolność do systematycznego zdobywania wiedzy i wykorzystywania wiedzy innych umożliwia nie tylko reagowanie na zmiany, lecz także ich rozumienie i wykorzystanie ich jako przedsiębiorca i konkurent. *Responsiveness* to umiejętność dostrzegania interesów i potrzeb osób zaangażowanych, oraz zmian sygnalizowanych nawet przez najsłabsze sygnały.

(4) Optymalne jest posiadanie i rozwijanie podstawowych zdolności, ponieważ zastosowane zdolności uogólniają i generalizują się, tak by można było je przenieść do innych obszarów działania względnie na nowo je połączyć. Istotne jest, aby rozpoznać jedną lub kilka rodzajów siły napędowej i utrzymać je, często w połączeniu z konkretnym działaniem, jako zbiór umiejętności, motywacji i identyfikacji.

(5) Racjonalizacja nie jest uzasadniona wyłącznie kognitywno–instrumentalnie (celowo– racjonalnie), lecz także oparta jest na aspektach moralno–praktycznych i estetyczno–praktycznych racjonalności. W konkretnej sytuacji rozsądne działanie może opierać się nie na racjonalności pryncypialnej, lecz musi odnosić się do tego co jest tu i teraz.

(6) Zdolność uczenia się względnie zdolność poznawcza zwiększa się znacząco przez zmianę perspektywy: Odwołujemy się nie tylko do perspektywy zewnętrznej *nauki wyjaśniającej*, lecz naukowców i doradców zachęca się także do tego, by przyjęli perspektywę wewnętrzną, by *zrozumieli* przedmiot badań względnie podmiot zbiorowy stając się, członkami organizacji i podporządkowując się jej regułom (Kirsch, 1997). Chodzi o świadomą zmianę perspektywy z obserwatora na uczestnika, by móc pojąć powiązania, które przed osobą z zewnątrz pozostają ukryte i stają się jasne tylko dla uczestników.

(7) Strategiczne kierowanie przedsiębiorstwem ma zawsze aspekt czysto strategiczny i nadrzędny aspekt normatywny. Zadaniem normatywnego

kierowania przedsiębiorstwem jest opracowanie koncepcyjnej całościowej wizji względnie motywu przewodniego dla długofalowej polityki firmy, która służy realizacji wizji i dalszemu rozwojowi własnej tożsamości. Polityka ta chroni podstawowe wartości i realizuje założenia wynikające z modelu myślowego. Stanowi również podstawę do oceny strategii.

(8) Kirsch rozróżnia zaledwie pięć modeli myślowych: W *modelu instrumentalnym* przedsiębiorstwo jest czystym instrumentem właścicieli, w *modelu koalicyjnym* szuka się kompromisów z innymi ineteresariuszami (np. pracownikami). W *modelu przetrwania* kontynuuje się strategię przedsiębiorstwa zapoczątkowaną przez interesariuszy. W *modelu instytucjonalnym* przedsiębiorstwo przyjmuje zobowiązujący charakter quasi instytucji publicznej. W *modelu progresywnym* przedsiębiorstwo stara się kontrfaktycznie (przewidując alternatywne potrzeby) sprostać potrzebom wszystkich osób zaangażowanych (Kirsch, 2001).

(9) Profesjonalne strategiczne kierowanie przejawia się w ciągłej refleksji nad rolami, mającej na celu podwyższenie skuteczności kierowania i ciągłej refleksji nad tożsamością przedsiębiorstwa i jego rozwojem.

2.2 Działanie społeczne

Opis modelu Za–Ko (Zasobów i Kompetencji) rozpoczniemy odwołując się do teorii działania społecznego. Gdy mowa o przedsiębiorcach nasuwa się pytanie, na czym polega działanie przedsiębiorcze. W języku potocznym można zestawić ‚przedsięwzięcie czegoś' z nierobieniem niczego lub obijaniem się (Loer, 2006). W niemieckim słowniku braci Grimm pokazane są różne aspekty historyczne słowa ‚przedsięwziąć': „wspierać kogoś (pomóc mu), pozwolić sobie coś zrobić, zająć się jakąś osobą/rzeczą, postanowić coś zrobić" i – w oryginale – „dokonać czegoś ważnego, przedsięwziąć zrobienie czegoś trudnego, rzeczywiście rozpocząć działanie" (Grimm & Grimm, 1936/1984, cyt. z: Loer, 2006).[12] W oparciu o to Loer podejmuje pierwszą próbę przybliżenia znaczenia przedsiębiorczego działania:

12 Przedsięwziąć – przedsiębrać „zdecydować się na wykonanie czegoś"„działać w jakimś celu" http://sjp.pwn.pl

Osoba, która coś przedsiębierze jest kimś, kto śmiało odbiega od prozaicznych czynności dnia codziennego i rutyny, kimś kto poświęca się jakiejś sprawie i robi to przez wzgląd na innych, którym wychodzi naprzeciw z odwagą i okazaniem wsparcia.

(Loer, 2006,)

Działanie jest z socjologicznego punktu widzenia „zachowaniem opartym na regułach" zawsze łączonym z sensem. W przeciwieństwie do praw natury, osoba działająca może odejść od reguł społecznych (norm), ale musi ponieść konsekwencje, które mogą zostać wyrażone „dezaprobującym potrząśnięciem głową aż po jawne wypowiedzenie swojego zdania". Przy naruszeniu praw państwowych, jako zakodowanych norm, trzeba liczyć się z odpowiednimi sankcjami (Loer, 2006). W tym kontekście należy zauważyć, że przedsiębiorcy w swym zachowaniu częściej niż inne grupy społeczne jednoznacznie demonstrują swoje stanowisko. Wynika to na przykład z badań Schmidta–Rodermunda i Silbereisena (1999). Wśród przedsiębiorców można raczej spotkać „uparte", czasami „opryskliwe" typy (Gebert & Rosenstiel, 2002), które nierzadko potrafią połączyć szorstkość z serdecznością.

W tym wypadku mamy do czynienia z ważną dyspozycją naruszania konwencji, która jest funkcjonalna w kontekście gospodarki rynkowej, jednak tylko wtedy, gdy wykluczone zostaną naruszenie dysfunkcjonalne w sensie kryminalnym lub nieetyczne zachowanie. Nie przypadkiem to przedsiębiorców od wczesnej historii gospodarki stawiano prawie na równi ze zbójcami, lichwiarzami oraz wyzyskiwaczami, co od dawna wywoływało kontrowersje, czy „ostatecznie powodują oni więcej korzyści czy szkód". (Glogowski & Gömmel, 2002). Pozytywny jest natomiast fakt, że dopiero odważnie wykraczając poza to, co znane i powszechne, doprowadzić można do odkrycia i powstania czegoś nowego.

Zrobienie czegoś, pozwolenie na coś lub tolerowanie czegoś odbywa się według Webera (1984,) w odniesieniu do sensu działania, zarówno pod względem subiektywnym jak i społecznym. Działanie z jednej strony wiąże się ze skutkiem pożądanym przez jednostkę, a z drugiej odbywa się w kontekście wartości, norm i symboli społecznych. Punktem wyjścia dla Ghisla (2007) są rozważania Ricoeura (1986), jego przemyślenia stanowią pewnego rodzaju pomost, gdyż nawiązują również do podejścia Habermasa (1981), do którego odnosi się też podejście monachijskie (Tabela 3.).

Zdaniem Habermasa porządek społeczny tworzy się przez koordynację działań osób zaangażowanych. Rozróżnia on dwie formy koordynacji działań: „wywarcie wpływu" i „wyrażenie zgody". Podmiot wywiera wpływ, gdy traktuje inne podmioty w swoim środowisku jak „obiekty". Natomiast podmiot wyraża zgodę, gdy postrzega innych jako „współpodmioty" i dąży do wspólnej interpretacji sytuacji. Przy wywieraniu wpływu podmiot próbuje narzucić innym w mniejszym lub większym stopniu swój światopogląd, nie zagłębiając się w ich kontekst. Natomiast do zgody dochodzi, gdy zaangażowane osoby stworzą wspólną definicję sytuacji na trzech płaszczyznach (Habermas, 1981). Mamy do czynienia z taką sytuacją, gdy powstałe wypowiedzi są „prawdziwe", „prawidłowe" i „szczere".

Odchodząc od roszczenia ważności wobec słuszności wyrazu symbolicznego, według Habermasa rozróżnia się domyślnie lub wyraźnie trzy roszczenia ważności, mianowicie roszczenie: (1) – akt mowy jest prawdziwy (względnie, że warunki istnienia wymienionej proponowanej treści są spełnione), (2) – zamierzone działanie jest prawidłowe w odniesieniu do obowiązującego kontekstu normatywnego (względnie, że kontekst normatywny, któremu ma ono podlegać, jest sam w sobie zgodny z prawem) i (3) – manifestowana intencja mówcy oznacza to, co zostało wypowiedziane. Roszczeniem ważności prawdy (1) autor odnosi się do czegoś w świecie obiektywnym, roszczeniem ważności prawidłowości (2) autor odnosi się do czegoś w świecie społecznym, roszczeniem ważności szczerości (3) autor odnosi się do czegoś w świecie subiektywnym.

(Kirsch, 1997)

W teorii działania komunikacyjnego odnosimy się do wszystkich trzech światów. W przypadku rozbieżności oświadczeń podmioty muszą wymienić się trzema roszczeniami ważności i dzięki temu dobrowolnie doprowadzić do wspólnej koordynacji działań. Świat, w którym żyje jednostka cechuje to, że ciągle odnosi się ona do wszystkich trzech wymiarów racjonalności. Przy tym racjonalność komunikacyjna jest czymś więcej niż tylko racjonalnością kognitywno–instrumentalną, ponieważ tutaj racjonalizacji, tzn. krytyce podlegać będą nie tylko wiedza deskrypcyjno–propozycjonalna, lecz także „działanie regulowane przez normy" i „ekspresyjny autoportret". (Brantl, 1985). Ponieważ roszczenia ważności mogą się różnić, należy je ponownie zharmonizować podczas dyskusji.

Świat, w którym żyjemy staje się punktem wyjścia dla wiedzy na tematy podmiotów i ich dostępu do otaczającej je rzeczywistości. Indywidualne i społeczne działania są określane przez świadome lub nieświadome uzna-

nie funkcjonujących w świecie reguł i norm, które uniezależniają się od instytucji i tak ludzie stają się społecznymi podmiotami je przestrzegającymi (Ghisla, 2007). W codziennym życiu nasze działania są w dużej mierze definiowane przez rutynę. To ona odciąża nas od wielu małych decyzji, które trzeba byłoby podejmować przez cały czas. Decyzje opierają się na różnych opcjach działania, rozpatrywanych w kategoriach istnienia możliwych hipotetycznych światów. Decyzje jednak są uwarunkowane tym, że wybór dokonywany jest wśród tych opcji, dla których istnieje uzasadnienie w kategoriach „samousprawiedliwienia". „Każda decyzja bazuje ostatecznie na tożsamości podmiotu działającego" (Loer, 2006).

Jeżeli nie możemy sięgnąć pod sprawdzone rozwiązanie problemu względnie do doświadczeń, dochodzi do kryzysu, ponieważ nie tylko trzeba znaleźć nowe rozwiązanie problemu, lecz także odpowiednie do niego uzasadnienie. Działanie metodą prób i błędów (trial and error) w celu znalezienia rozwiązania samo w sobie może się nie powieść, ponieważ trzeba mieć również odpowiednie uzasadnienie dla swych działań wynikające z tożsamości względnie świata, którym żyje osoba zaangażowana. Trzeba znaleźć nowe rozwiązanie, podjąć decyzję i wcielić ją w życie. Chodzi o realizację w podwójnym tego słowa znaczeniu: realizacja kognitywnego (poznawczego) postrzegania idei rozwiązania oraz realizacja rozwiązania przechodząca w konkretny czyn. Jako, że nie wiadomo, czy rozwiązanie będzie dobrze funkcjonować, przy podejmowaniu decyzji potrzebna jest wiara w to, że wszystko się uda. Jeżeli rutynowe działania są niewystarczające, wówczas oprócz „dewaluacji tego, co stare" pojawia się również szansa na coś nowego, która daje „swobodę działania". Do tego potrzebne są: otwartość i wrażliwość na to, co jeszcze nieznane, na jeszcze niedostrzeżone potencjalne rozwiązania i wyzwolenie się od tego, co znane, uwolnienie się od istniejących wzorców interpretacji i działań oraz od przywiązania do miejsc i pojęcia czasu. (Loer, 2006). Jednym słowem, jest to takie działanie, w którym racjonalność komunikacyjna w odniesieniu do przedsiębiorców trafia na granice (por. Kirsch, 1997). Przedsiębiorców cechuje to, że kwestionują istniejące prawdy i mają odwagę podejmować nowe działania (Grill, 2008).

Chodzi o wykorzystanie szansy, bycie na miejscu, gdzie rozpoczyna się nowa gra, która może toczyć się według już znanych lub całkiem nowych zasad. W każdym przypadku nie jest pewne, czy człowiek powinien grać, czy jest to właściwe działanie (Loer, 2006). Jak definiuje Götz W. Werner (2004) „prastarym działaniem przedsiębiorcy" jest ciągłe sięganie po nowe okazje i zmienianie ich w rzeczywistość, tak by to, co niewidoczne stało się widoczne: przewidując zmianę potrzeb przedsiębiorca staje się „realnym marzycielem" (Werner, 2008, 2003). Podobnie sformułował to Joseph Schumpeter (1912): „Przedsiębiorca jest naszym człowiekiem czynu w dziedzinie gospodarki, […] Pełni tę istotną funkcję tylko wtedy, gdy realizuje nowe możliwości".

Według Wernera (2004) potrzebna jest tu „trzeźwość umysłu". Wielu przedsiębiorcom pomaga „pewien przedsiębiorczy instynkt", który oczywiście z czasem powinien przekształcić się w prawdziwą przytomność umysłu. Jako przekonująco skuteczny przedsiębiorca – założyciel niemieckiej sieci drogerii dm–Markt – Werner wybiera pojęcia i‚wyjaśnienia', które są nieco dziwne w kontekście naukowym. Gdy zaczniemy śledzić pojęcia rozróżnione przez Husserla, wówczas umieścimy jego twierdzenia w świecie pozanaukowym danej jednostki, w którym konstytuuje się podmiot i który wychodzi naukowemu światu doświadczeń naprzeciw. (Ghisla, 2007).

W tym miejscu zostaje przekroczona granica, którą założyciel mikroekonomii przedsiębiorstw Erich Gutenberg – gdzie przedsiębiorca właściwie zaliczany był do badanych obiektów – uznał za irracjonalną i nie kontynuował swoich koncepcji. Gutenberg (1975) uważa „kierowanie firmą i interesem" za „czynnik dyspozycyjny" nie dający się bliżej określić. „Wielkie decyzje są zakorzenione w irracjonalności, która pozostaje tajemnicą wynikającą z indywidualnego sposobu działania i myślenia" (Gutenberg, 1979).

W praktyce niedużych przedsiębiorstw znajdzie się wielu przedsiębiorców, których Kirsch (2001) opisałby dokładnie jako „mistrzów radzenia sobie z sytuacją", którzy w o wiele mniejszym stopniu bazują na ‚racjonalnych' modelach mikroekonomicznych, a za to bardziej opierają się na improwizacji i intuicji. Często podejmują decyzje, które w sensie racjo-

nalności homo economicusa trudno jest zrozumieć. Aby nie musieć już na początku sklasyfikować tych praktyk jako „irracjonalnych", wydaje się właściwe, aby przyjrzeć się bliżej negatywnie pojmowanemu terminowi irracjonalność, zwłaszcza, że można przypuszczać, że Gutenberg używał określenia ‚irracjonalnie' w sensie ‚zachowania niedostępnego racjonalności', a nie miał na myśli czegoś negatywnego (Feyerabend, 1981). Hübner przedstawia rozgraniczenia tego co „irracjonalne" i „nieracjonalne" w sposób następujący:

Jeżeli podążymy za tym, co we współczesnym języku rozumiemy pod pojęciem irracjonalny, to natrafimy na coś przeciwnego racjonalności, coś, co wprawdzie można uzasadnić, lecz tylko patologicznym, ślepym uczuciem i niekontrolowaną pasją. Stąd coś nieracjonalnego należy odróżnić jako coś, dla czego punktem wyjścia był kontekst uzasadnienia, co jednak w tym kontekście samo nie jest przedmiotem uzasadnienia i dotąd nie było nim również w innym kontekście.

(Hübner, 1981)

Hübner (1981) sprowadza racjonalność do „semantycznej inter--subiektywności"[13]. Definicje i wyjaśnienia trzeba móc „zrozumieć intersubiektywnie": „Każdy musi zrozumieć to samo pod danym pojęciem i wypowiedzią". Na przykładzie nauk przyrodniczych Hübner dowodzi, że semantyczna intersubiektywność jest możliwa tylko w „systemie odniesienia" do wspólnej historii i doświadczeń. „Wymiar" semantycznej intersubiektywności wynika z „odpowiedniego *kontekstu*, z celu i intencji..., a nie jest niezależny"; może być tylko względny, a nie „absolutnie określony", lecz – tu dodajmy, może być określony tylko sytuacyjnie.

Właśnie innowacyjni przedsiębiorcy w rozumieniu Schumpetera stoją przed dylematem konieczności podjęcia decyzji dotyczącej czegoś, co jeszcze nie istnieje, co być może później okaże się ‚prawidłowe'; przedsiębiorcy nie mają możliwości podciągnięcia nowych pomysłów pod ogólnie uznane, ponieważ nie powstały (jeszcze) „określenia językowe" i odpowiedni „kontekst" (Kirsch, 1984). Kirsch opowiada się za tym, żeby nie koncentrować się zbyt mocno na przymusie uzasadniania, żeby nie utracić z tego powodu „właściwej ‚przedsiębiorczości'", ponieważ nie można (jeszcze) zrozumieć czegoś nowego w kontekście naukowym.

13 intersubiektywny – dostępny więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu, nieograniczony wyłącznie do doznań, przeżyć i myśli jednostkowego podmiotu poznającego; uniwersalny, wszechstronny

Kirsch i współautorzy podporządkowują „intuicyjny przedsiębiorczy element" „dyspozycyjnego czynnika" również „formie racjonalności", którą umieszczają „po stronie ściśle pryncypialnej racjonalności". Uważają „okazjonalną racjonalność" z koncepcji „podwójnego rozsądku" Helmuta Spinnera za odpowiednią, by wyrazić instytucję jako inną formę racjonalności (Kirsch, 1997; Bretz, 1988).

Twierdzenie Gutenberga, że wielkie decyzje przedsiębiorcze są zakorzenione w irracjonalności nie jest przypadkowe. Ekonomika przedsiębiorstw również z powodu tej klasyfikacji skupia się na tej części racjonalności, którą Weber określa jako „racjonalność instrumentalną". Weber wyróżnia cztery rodzaje działań, które po pierwsze różnią się w zależności od tego, jakie „subiektywne znaczenie" podmiot łączy ze swym działaniem, a po drugie, jaki poziom racjonalności osiągnie. Habermas rekonstruuje te typy jak przedstawiono w Tabeli 4.

Znaki (+) pokazują racjonalną kontrolę przedstawianych elementów. Znaki (–) natomiast świadczą o tym, że te elementy przemilcza się z perspektywy subiektywnego znaczenia i tym samym nie podlegają one racjonalnej kontroli. Weber definiuje racjonalność celu następująco:

Celowo–racjonalnie działa ten, kto swoje działanie skupia na celach, środkach i skutkach ubocznych i przy tym racjonalnie rozważa zależność między środkiem i celem, oraz celem i skutkami ubocznymi, a na końcu między różnymi możliwymi celami, czyli nie działa ani afektywnie… ani tradycyjnie.

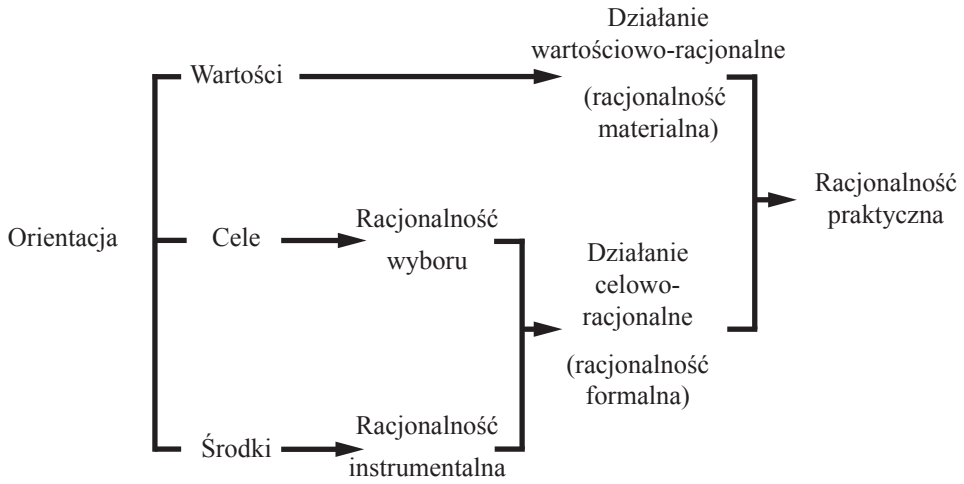
(Weber, 1964,)

Tabela 4. Typy racjonalności według Webera

Typy działań według stopnia zmniejszającej się racjonalności	Subiektywne znaczenie/sens odnosi się do następujących elementów			
	Środki	Cele	Wartości	Skutki
Celowo– racjonalne	+	+	+	+
Wartościowo–racjonalne	+	+	+	–
Afektywne (emocjonalne)	+	+	–	–
Tradycyjne	+	–	–	–

Źródło: Habermas (1981)

Choć pojęcie racjonalności celu u Webera zostało obszernie opisane, to w konsekwencji pojawiły się w jego rozumieniu dwa uproszczenia: po pierwsze racjonalność celu wzięto za synonim racjonalności, a po drugie dalej zawężono to pojęcie do racjonalności instrumentalnej. Dlatego Brantl szczegółowo objaśnia koncepcję racjonalności praktycznej Webera (Rysunek 12.):



Rysunek 12. Koncepcja racjonalności praktycznej według Webera
Źródło: Brantl (1985)

Brantl (1985) szczególnie krytykuje fakt, że zasadnicza kwestia celu pozostaje wykluczona a rozważana jest tylko racjonalność zastosowanych środków. Prowadzi to do sytuacji, w których bada się tylko racjonalność metody i zapomina, w jakim celu rzeczywiście została ona zastosowana, co Lübbe (1973, cyt. w: Brantl, 1985) krytykuje następująco: „Kto wszystko, czego się podejmuje, robi rozsądnie i dobrze, ale nigdy nie pyta, czy postępuje rozsądnie i dobrze – tego nie można nazwać rozsądnym." To uproszczenie rozsądku do racjonalności celowej i instrumentalnej jako „pozytywistycznie pomniejszonego rozsądku" (Habermas) jest coraz głośniej krytykowane społecznie (zob. zwłaszcza Beck, 1986).

Według teorii podejmowania decyzji, decyzje są tym bardziej racjonalne, im bardziej szczegółowych informacji oraz im większych możliwości ich przetwarzania wymagają. W kontekście małych i średnich przedsiębiorstw oba warunki nie istnieją lub są bardzo ograniczone. Przedsiębiorcy są zmuszeni polegać na swoim instynkcie, przeczuciach lub intuicji. Wprawdzie działają oni w istocie tylko częściowo celowo–racjonalnie, ale podążają za rozsądkiem emocjonalnym i tradycyjnym, dlatego nie są *per se* nierozsądni lub irracjonalni, pomijając fakt, że – niezależnie od sukcesu gospodarczego – odnoszą się do swojego zachowania mierząc wartość swych decyzji i w ten sposób zachowują się wartościowo–racjonalnie. Tak Fröhlich i Pichler (1988) w oparciu o obszerne badania empiryczne w małych i średnich przedsiębiorstwach postrzegają model moralnego postępowania, gdzie trzymanie się wartości jest ważniejsze i staje naprzeciw koncepcji homo economicusa.

Tak, więc staje się oczywiste, że wyobrażenia, kim jest przedsiębiorca, mogą się zdecydowanie różnić. W szczególności przedsiębiorcy z małych i średnich firm różnią się od dyrektorów dużych firm, o których opinia publiczna sądzi, że są przedsiębiorcami. W dużych firmach, w przypadku spółek akcyjnych funkcje przedsiębiorcy przejmuje zarząd. W przeciwieństwie do zarządu jako „formy współodpowiedzialności" przedsiębiorca działający w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw ponosi pełne ryzyko, dlatego Hamer nazywa go „przedsiębiorcą ryzyka". Funkcja i aktywność obu form przedsiębiorczości są takie same. Ale przedsiębiorca ryzyka jest w innym stosunku do majątku obrotowego i w dużo większym stopniu jest związany z losem firmy niż przedsiębiorca współodpowiedzialny.

Hamer (1984,) widzi w „udziale w losie" firmy przedsiębiorcy ryzyka istotne kryterium przynależności do sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Dopóki przedsiębiorca ryzyka jest znaczącym „podmiotem i inicjatorem w ‚swoim' przedsiębiorstwie", dopóty przedsiębiorstwo można zaliczyć do sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Jeżeli „utrzymanie egzystencji i funkcja kierowania firmą nie są w rękach właściciela", wówczas będzie mowa o dużym przedsiębiorstwie (Bretz, 1988; Hamer, 1987).

W oparciu o rozróżnienie przedsiębiorcy ryzyka i współodpowiedzialnego staje się widoczne, że przedsiębiorca właściwy (ryzyka) ponosi wielką odpowiedzialność. Popełnienie błędu może przypłacić istnieniem firmy, co może się wiązać z zadłużeniem. Odpowiedzialność jest zatem cechą charakterystyczną przedsiębiorczości.

2.3 Kognicje kierujące działaniami

Pierwotnie nie istniał uniwersytecki przedmiot nauczania zajmujący się tematyką przedsiębiorców. Przedsiębiorcy są praktykami. Ich wiedza powstaje przez doświadczenie. Dobrym punktem wyjścia może być pojęcie „tacit knowledge" względnie „wiedzy implicytnej" Michaela Polanyi'ego[14] (1985), którego praca w dziedzinie psychologii poznawczej okazała się być bardzo owocna (Ghisla, 2007). Ciągle rozpatrujemy proces uczenia się. Często nie jest on świadomy, ponieważ z założenia odbywa się w formie kształcenia formalnego, jak na przykład w szkole. Ponadto nabyta wiedza nie musi być na tyle wyraźna, by pozostać w głowie człowieka. Nowi pracownicy w firmie rzadko uczą się systematycznie, w większym stopniu w praktyce przez obserwowanie i naśladownictwo doświadczonych pracowników podczas codziennie wykonywanych czynności. A nawet wtedy ich wiedza często pozostaje nieświadoma. Polanyi określa tak zdobytą wiedzę jako implicytną i odróżnia ją od wiedzy eksplicytnej, którą nabywamy w szkole lub na studiach. Według Polanyi'ego wiedza *implicytna* jest indywidualna, odnosi się do konkretnego aspektu i z reguły ciężko ją przekazać komunikując się. Natomiast wiedza eksplicytna nie jest indywidualna, lecz sformalizowana względnie usystematyzowana i przez to lepiej można ją przekazać podczas komunikacji (więcej szczegółów w Tabeli 5.).

14 wiedza implicytna – wiedza praktyczna, nieuświadomiona/ nieświadoma

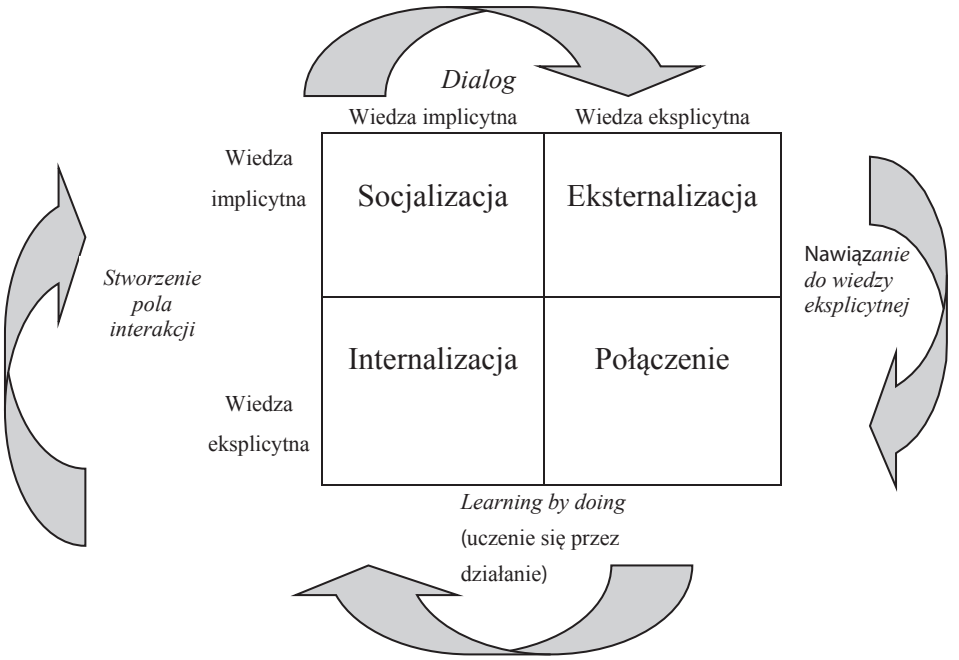
Nonaka i Takeuchi (1997) wyjaśniają, jak dochodzi do przekształcenia wiedzy implicytnej w eksplicytną. Opracowali oni własną teorię na temat zdobywania wiedzy w firmach, która wyrażona została zasadniczo w czterech trybach konwersji wiedzy (Rysunek 13.), które nie zostaną tutaj bliżej objaśnione.

Grill (2008) dowodzi, że pracownicy małych i średnich przedsiębiorstw często nie potrafią uzewnętrznić swojej wielorakiej i kompleksowej wiedzy implicytnej. Dlatego pracownicy tychże firm raczej nie będą uczyć się zdobywając wiedzę w sposób eksplicytny, a bardziej przez naśladownictwo i działanie – „learning by doing".

Tabela 5. Wiedza eksplicytna i implicytna

Rodzaj wiedzy różnie ukształtowany w następujących kategoriach:	Wiedza eksplicytna	Wiedza implicytna
Dokumentacja	udokumentowana	nieudokumentowana
Standaryzacja	standaryzowana	niestandaryzowana
Struktura	ustrukturyzowana	nieustrukturyzowana
Reguły	w oparciu o reguły	bez reguł
Kontekst	niezależna od kontekstu	zależna od kontekstu
Język	werbalna	niewerbalna
Komunikacja	łatwa do przekazania	trudna do przekazania
Transfer	możliwa do przeniesienia	trudna do przeniesienia

Źródło: Według Nonaka'i i Takeuchi'ego (1997)



Rysunek 13. Cztery formy konwersji wiedzy

Źródło: Prezentacja własna na podstawie Nonaka'i i Takeuchi'ego (1997)

Istotne tematy i związane z nimi wzorce interpretacji często nie są omawiane przez przedsiębiorców, a jednak są one obowiązujące dla pracowników. Gälweiler (1985) opisał tę procedurę w związku z pierwszymi etapami planowania działań przedsiębiorców. Najmniej eksplicytnie omawia się wzorce interpretacji, których przedsiębiorca sam często nie jest świadomy. Wśród nich kryją się istotne doświadczenia związane z jego sukcesem.

Te wzorce interpretacji działają na zasadzie podstawowych założeń („basic underlying assumptions"). Zostały one przedstawione w kontekście psychologii organizacji przez Edgara Scheina (1997) jako kultura organizacyjna (odnośnie ich znaczenia w nauce o organizacji zob. Geißler, 1994). Według Scheina wzorce interpretacji są przyjmowane w sposób naturalny jako pewnik, bez kwestionowania. Stanowią podstawę dla wartości, które wynikają już z wyższej świadomości.

Widoczne struktury i procesy organizacyjne zazwyczaj stanowią trudne do rozszyfrowania twory i artefakty kultury (Rysunek 14.). Podstawowe założenia są czytelne, chociaż nie bez przeszkód, ponieważ same jednostki również mają niską ich świadomość.

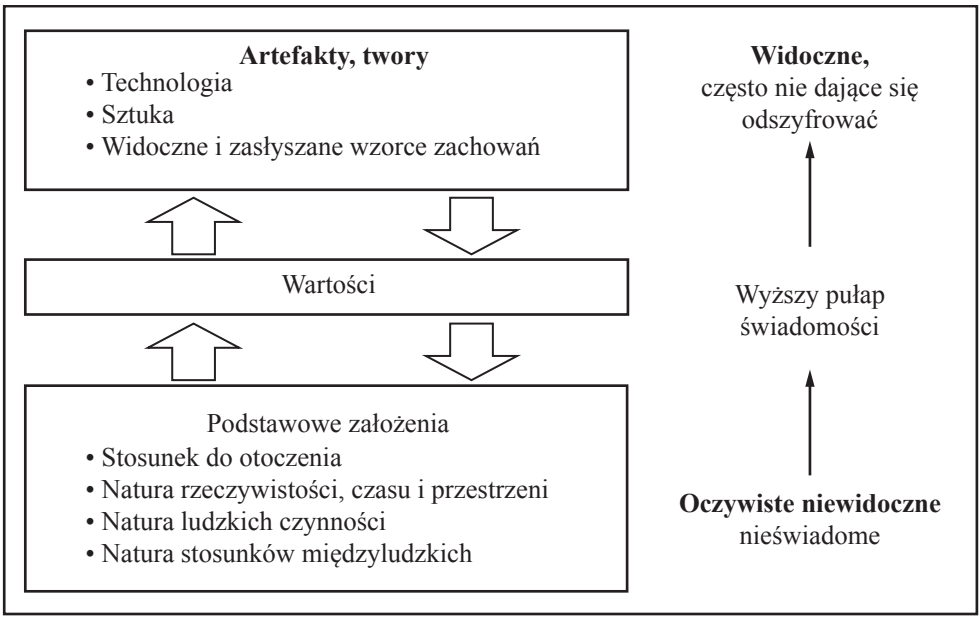
Aby dowiedzieć się więcej na ten temat, badacz musiałby podjąć się opisanej w podejściu Kirscha (1997) zmiany perspektywy i żyć jak antropolog przez dłuższy czas w danym świecie podporządkowując się panującym regułom, jako jego uczestnik rezygnując ze statusu czystego obserwatora naukowego na rzecz przyjęcia innej perspektywy. Przedsiębiorcy w swych decyzjach kierują się podstawowymi założeniami. W nich ukryty jest model myślowy (Rysunek 11.), który odzwierciedlony jest w formie światopoglądów względnie wizji organizacyjnej.

Poprzez wpływ tayloryzmu i jego oddzielenie myślenia od pracy doszło z jednej strony do intelektualizacji procesów kwalifikacyjnych. Praca jest tym bardziej wykwalifikowana, im bardziej wymaga się od niej wiedzy teoretycznej i myślenia abstrakcyjnego i im większy jest udział planowych lub dyspozycyjnych czynności. Od fizycznych i sensomotorycznych czynności pracowniczych oczekiwano , że nie będą one już miały same w sobie znaczenia i będą mogły zostać zastąpione przez planowanie (Volpert, 2000).

Przedsiębiorcy, którzy sami stali kiedyś przy maszynie lub obsługiwali urządzenia techniczne zostali inaczej ukształtowani. Nie są im obce „działania zmysłowo–praktyczne" i wynikająca z nich wiedza. Nie zdziwią ich również następujące wyniki badań socjologicznych:

Pod pojęciem wiedzy empirycznej rozumiemy np. nie tylko rutynowe działania i zgromadzoną wiedzę, lecz także szczególną wrażliwość na urządzenia techniczne i procesy, umiejętność podejmowania właściwych decyzji bez namysłu, a nawet bycie „dobrym tropicielem" w poszukiwaniu problemów ... Ponadto w badaniach wskazano granice sztucznej inteligencji i wiedzy oraz działań ekspertów,. Okazało się, że ci, którzy są bardzo kompetentni w danej dziedzinie oraz działają dobrze i pewnie często robią coś intuicyjnie, a nie postępując zgodnie z racjonalnym planem. Myślą oni obrazowo i całościowo zamiast analitycznie i sekwencyjnie.

(Böhle, 2002)



Rysunek 14. Model kultury przedsiębiorstwa według Scheina

Źródło: Rosenstiel (1999) w oparciu o Scheina (1997)

W pedagogice pracy decydujące jest twierdzenie, że „oparte na wiedzy obiektywne zachowania w pracy" najwyraźniej trzeba uzupełnić „empirycznymi subiektywnymi zachowaniami w pracy". Nie chodzi przy tym o konkretną wiedzę, a raczej o „szczególną formę i szczególne połączenie zmysłowego postrzegania, myślenia i działania oraz ustosunkowania do tego, do czego odnosi się działanie". Subiektywne czynniki, takie jak emocje i uczucia nie zostaną przy tym wyłączone. Natomiast tworzą istotne kognitywne/ poznawcze i praktyczne podstawy działania, które nie bazują na istniejącej już wiedzy, lecz polegają na nabywaniu nowej wiedzy dzięki praktycznej dyskusji, jak również przez „doświadczenie". Określenie „empiryczne" podkreśla „zdobywanie doświadczeń", a nie sięganie do doświadczeń już zgromadzonych (Boehle, 2002). Tego rodzaju implicytne umiejętności „tacit skills" nabierają szczególnego znaczenia zwłaszcza w obszarze wysokich technologii, gdzie dochodzi do połączenia wielu różnych parametrów, których nie da się w pełni opisać.

Opisywana przez Kirscha w rozdziale 1.1. podstawowa zdolność *responsiveness*, którą zdefiniował "jako zdolność pośredniego i bezpośredniego uwzględniania potrzeb i interesów osób zaangażowanych w działania organizacji", zawiera w sobie wrażliwość zmysłową na najsłabsze nawet sygnały pojawiające się w środowisku oraz umiejętność ich dostrzegania i rozważania podczas podejmowania decyzji dotyczących organizacji. Do rozwijania tej zdolności potrzebne jest poczucie estetyki. Werner (2004) – niezależnie już do rozważań Kirscha – wspomina o ćwiczeniu myślenia i postrzegania poprzez bezpośrednie włączenie sztuki i estetyki do kształcenia przedsiębiorców i mówi o „percepcji estetyki". Termin ‚estetyka' nie ogranicza się tylko do atrybutów takich jak ‚piękny', ‚ładny' czy ‚atrakcyjny'. Według Wolfganga Welscha (1991) obejmuje on „ukierunkowanie wszelkich percepcji". Nie chodzi tylko o abstrakcyjne, lecz także o zmysłowe poznanie, które stwarza nowe możliwości percepcji i które przyczynić się może do powstania nowej wizji lub innowacji. (Kirsch, 1997).

W związku z tym do *responsiveness* zaliczymy nie tylko percepcję/postrzeganie zależności międzyludzkich, lecz także wyżej opisaną percepcję ustosunkowania człowieka do techniki, którą można ogólnie określić jako wyczucie techniczne. Podobnie jak istnieje wrażliwość na socjoekonomiczne środowisko, istnieje też sensybilizacja/wyczulenie na systemy socjotechniczne. Do wrażliwości na zmiany w środowisku dochodzi także wewnętrzne dopasowanie własnych zdolności i stopnia ich wykorzystania lub dalszego rozwoju, aby móc lepiej opanować procesy techniczne lub lepiej nimi kierować, albo aby móc przygotować dla klienta nową, adekwatną ofertę usługową. Werner (2003) widzi w percepcji takich różnic lub potrzeb ludzkich „dyspozycję przedsiębiorczą". W swojej koncepcji Kirsch zestawia ze sobą *responsiveness* (percepcja nowo powstałych, jeszcze nieodkrytych różnic lub jeszcze niezaspokojonych potrzeb) i umiejętność uczenia się (transfer zdolności lub ich dalszy rozwój) oraz umiejętność działania (podjęcie konkretnych działań względnie przygotowania adekwatnej oferty).

Wyżej wymienione umiejętności praktyczne były wysoko cenione w konserwatywnej pedagogice pracy i należały do jej *credo*. Jednak zawsze tworzono pewną hierarchię, w której praca fizyczna była podporządkowana intelektualnej, z tendencją wypierania subiektywnych elementów poprzez

systematyzację kształcenia zawodowego. W modelu kognitywno–racjonalnego działania zawodowego nie było miejsca na elementy nieracjonalne (Böhle, 2002). Wprawdzie w zreformowanej pedagogice poruszano kwestie jednostronnej intelektualizacji i racjonalizacji, jednak mowa była przede wszystkim o kształtowaniu osobowości w sensie uzupełniania czysto techniczno–racjonalnej wiedzy i umiejętności.

W kontekście działań kierowanych doświadczeniem istotne w pracy było to, „że subiektywne czynniki takie jak uczucia, odczucia i przeżycia nie tylko były izolowane od rozwoju osobowości, ale także znacząco wpływały na umiejętność „techniczno–funkcjonalnego" radzenia sobie z wymaganiami w pracy. Tym samym kwestionuje się powszechne […] niedocenianie kognitywnej roli fizyczno–zmysłowego postrzegania i subiektywnych odczuć, jak również i widocznie asocjacyjnego myślenia i emocjonalnego osądu". Separacja obiektywnego poznania od „subiektywnego odczuwania" względnie rozsądku od zmysłowości okazuje się być ogólnie rzecz biorąc niemożliwa do utrzymania (Böhle, 2002).

Ponowne odkrycie subiektywnego myślenia w zestawieniu ze zmianą organizacji pracy (zob. 1.1) prowadzi do tego, że staje się ona bardziej obiektywna. Oznaką tego jest przedstawiony powyżej przez Nonaka'e i Takeuchi'ego (1997) proces przemiany wiedzy implicytnej w eksplicytną. Subiektywne działanie w pracy kierujące się doświadczeniem stoi temu na przeszkodzie, ponieważ kieruje się ono „samodzielnością orientacji emocjonalnej" i dostrzega „granice obiektywizowania" (Böhle, 2002). Subiektywne działanie w pracy pozostaje – według rozróżnienia dokonanego przez Anthony'ego Giddensa (1988) – połączone ze „świadomością praktyczną" i nie można go bezpośrednio przenieść do „świadomości dyskursywnej", która dostarcza podmiotom teoretycznego zrozumienia powodów działania poprzez racjonalizację (zob. też Ghisla, 2007). Racjonalizacja jest połączona z „logiką" sytuacji i można ją określić jako okazjonalny rozsądek, a nie jako racjonalność pryncypialną jak zostało to objaśnione w poprzednim rozdziale.

Według koncepcji struktur kognitywnych (Ghisla, 2007,) myśleniem i działaniem kierują reprezentacje mentalne, które są zakodowane odpowiednio dla danej sytuacji i są przywoływane podczas wystąpienia analogicznych sytuacji. Zwłaszcza wiedza implicytna – *tacit knowledge* pozwala

radzić sobie w sytuacjach, w których posługujemy się nieformalnymi lub raczej nieświadomie zapamiętanymi nawykami (rutyną) . Dla przedsiębiorców – chociaż oni również w wielu sytuacjach codziennych polegają na wiedzy zdobytej w praktyce – jest to nietypowe, ponieważ są oni w mniejszym stopniu‚zaprogramowani' na powtarzające się sytuacje, chociaż według Wernera próbują postępować wprost przeciwnie:
[Przedsiębiorca] „musi dawać impulsy, wywołać i utrzymać u siebie i swoich pracowników chęć ciągłej zmiany. To znaczy musi przełamywać przyzwyczajenia. Dzieje się tak, gdy impulsami inicjuje rozwój i integruje coś nowego" (Werner, 2008).

Bardziej trafna dla przedsiębiorców okazuje się być teoria działania sytuacyjnego (Situated Action Theory) Lucy Suchman, która dopuszcza wiele działań improwizowanych, uzależnionych od okoliczności i sytuacji. Strukturyzacja przez skrypty jak i zapamiętane przez podmioty plany działania mają tu w stosunku do poprzedniej koncepcji dużo mniejsze znaczenie (Ghisla, 2007).

Podobnie jak widoczne jest przeciwieństwo między koncepcją kognitywną i teorią działania sytuacyjnego wraz z ich skrajnościami, zauważalne jest ono również w zestawieniu synoptycznego[15] całościowego planowania z tzw. *muddling through* (Rysunek 8.). W monachijskim podejściu konfrontacja wywołana jest przez intencje planowej ewolucji, w której wyobrażenie środowiska polega na ciągłym stopniowym dopasowywaniu się do niego i przy tym wyobrażenie to stanowi ramy, w których operujemy. Przy czym to wyobrażenie też nie jest uporczywie, wbrew okolicznościom realizowane, lecz wciąż kwestionowane i w zależności od potrzeby dostosowywane do środowiska.

W teorii *Activity Theory* (AT) Vygotsky'ego myślenie i działania człowieka wywodzą się historycznie i kulturowo z praktyki, przy czym język pełni rolę pośredniczącą między jednostką i środowiskiem. U Leontjewa punktem wyjścia do rozważań jest aktywność (*Activity*) społeczna względnie kolektywna. Działając ludzie zaspokajają swoje potrzeby, przy czym motywy i ich działania pokrywają się. Aktywność odbywa się na trzech hierarchicznych poziomach: czynność, działanie i operacja.

15 Synoptyczny – umożliwiający porównanie, dający pogląd na wszystkie części złożonej całości

Zgodnie z tą definicją czynność kształtuje się przez dłuższy okres czasu w kontekście socjokulturowym i jest ponadsytuacyjna, co utrudnia jej rozgraniczenie. Jedna czynność kształtuje się poprzez różne indywidualne i kolektywne działania, które znajdują sens i uzasadnienie w motywie czynności. Działania należy rozgraniczyć w czasie i przestrzeni, mają one określony cel i są skierowane na bezpośredni obiekt. Działania są zatem podporządkowane czynności, która do pewnego stopnia funkcjonuje jako projekt, i można je rozpatrywać tylko w kontekście czynności. Jednakże te same działania można podejmować w ramach innych czynności i mogą one być skuteczne w różnych sytuacjach. Operacje są częściami składowymi działań, które przebiegają automatycznie i są związane z określonymi warunkami sytuacyjnymi.

(Ghisla, 2007)

Rozszerzenie tego podejścia zostało przeprowadzone przez Engeströma w taki sposób, że czynność wykonywana przez podmiot jest postrzegana przez ludzi jako działanie skierowane na określony cel, i które uzależnione jest od narzędzi *zewnętrznych* i zasobów *wewnętrznych* (reprezentacje mentalne). Decydujące jest to, aby plany były prezentowane nie tylko kognitywnie w podmiotach, lecz także były inherentne[16] jako przedmiot struktury działania w danej sytuacji. Przy konkretyzacji działań wymagana jest kreatywność. Rutyna, która posiłkuje się internalizacją działań zewnętrznych i przeradza się w *tacit knowledge*, sama w sobie nie jest wystarczająca. (Ghisla, 2007)

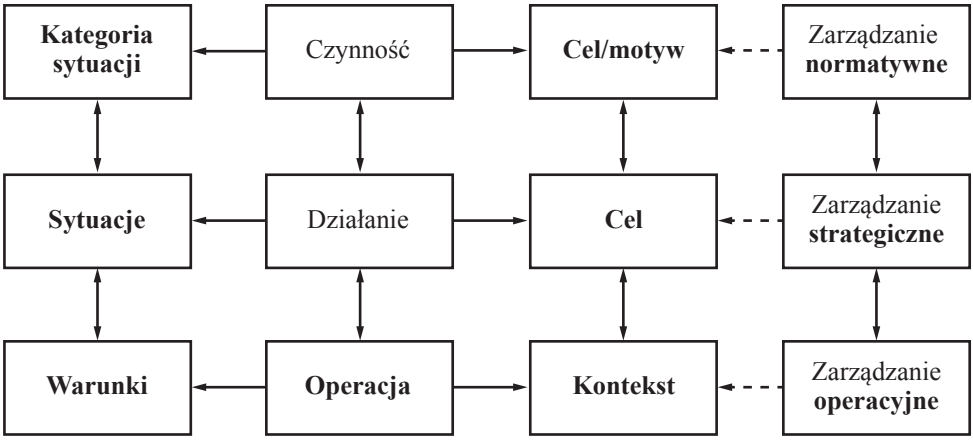
Ghisla (tamże) w oparciu o Helmuta Heida (2001,) wyjaśnia, że podmioty rzekomo w sposób subiektywny postrzegają w danej sytuacji obiektywne czynniki środowiskowe i odpowiednio selektywnie postępują. Sytuacja określana jest zatem przez czynniki, z którymi podmiot ma do czynienia zewnętrznie i wewnętrznie, i które są dynamiczne oraz rozwijają się niezależnie. Podobnie do konstruktywnych elementów świata otaczającego jednostkę, czynniki środowiskowe według Habermasa mogą być *obiektywne* (np. przestrzenno–czasowe, właściwości elementarne), *społeczne* (np. role, normy) i *subiektywne* (cechy charakterystyczne, motywy).

Działanie w danej sytuacji według Parsonsa służy osiągnięciu przewidywalnie ważnych dla systemu celów i wymaga motywacji, względnie wysiłku i energii. Właśnie przewidywalność celów działania zakłada, że podmioty nie wykonują po prostu operacji w danej sytuacji i nie działają tylko według kryteriów racjonalności celowej, lecz są aktywne w sensie praktycznym realizując nadrzędny, sensowny plan. W ten sposób podmioty mają możliwość dążenia do samodzielności i decydowania w ramach wykonywania czynności. Działanie służy temu, aby w tak zaprojektowanych sytuacjach rozwinąć się i przekształcić w kompleksową, uwzględniającą osiągnięcie celu czynność.

(Ghisla, 2007)

16 inherentny– tkwiący w czymś w istocie, strukturze, zasadniczym charakterze czegoś, w naturze, w ustalonych obyczajach; nieodłączny od. http://www.slownik–online.pl/kopalinski/

Kontynuując wątek, określonych w *Activity Theory* autorstwa Kuutti (1996) poziomów hierarchii, Ghisla opracował kompleksową „strukturę czynności i sytuacji" (Rysunek 15.), zgodnie z którą motyw sytuacji jest zawsze do znalezienia w nadrzędnej czynności, która nadaje sens podporządkowanym działaniom. Czynność daje podmiotom w codziennych lub zawodowych sytuacjach możliwość poradzenia sobie z wyzwaniami i jednocześnie opracowania ogólnego kontekstu do świadomego i odpowiedzialnego działania. Poprzez odniesienie do czynności sytuacje tworzą nadrzędną „rodzinę" lub „kategorię sytuacji". Tę strukturę można przy pomocy pomostu stworzonego przez Geißlera (1994) przenieść na planową ewolucję z podejścia monachijskiego (Rysunek 8.).



Rysunek 15. „Struktura czynności i sytuacji" oraz poziomy zarządzania
Źródło: Uzupełniona prezentacja, Ghisla (2007)

Koncepcyjna całościowa wizja polityki przedsiębiorstwa odpowiada czynnościom, do których wykonywania dąży przedsiębiorstwo wraz z przynależną siłą napędową (motywy) do wykonywania konkretnie tych, a nie innych czynności. Koncepcyjna całościowa wizja skupiona jest w mniej lub bardziej eksplicytnym wzorcu, w którym zawarte są zasadniczo dwa kluczowe elementy: po pierwsze pożądany model myślowy (Rysunek 11.) i po drugie konkretna działalność, którą chcemy się zajmować. W modelu myślowym, jako organizacyjnym światopoglądzie wyrażone są podstawowe wartości i cele, do których dążymy oprócz sukcesu finansowe-

go. Konkretyzację działalności na tej płaszczyźnie często odnaleźć można w takich sformułowaniach jak „Jesteśmy producentem urządzeń pomiarowych" lub „Produkujemy uniwersalne narzędzia ogrodnicze w danej klasie wielkości". Dominują raczej komponenty wartościowo–racjonalne i priorytety ogólnie wskazujące na kierunek działalności przedsiębiorstwa. Na płaszczyźnie działań na pierwszym planie widoczne będą komponenty celowo–racjonalne. Aby odróżnić komponenty wartościowo–racjonalne od celowo–racjonalnych należy sięgnąć do rozważań Geißlera (2000,). Analogicznie „czynności" są przedmiotem zarządzania normatywnego a „działania" zarządzania strategicznego. Operacje" dopasowane do danego działania umiejscowione są na poziomie zarządzania operacyjnego.

Z tych rozważań wynika, że aby scharakteryzować przedsiębiorcę, konieczne są głównie dwa górne poziomy, czyli czynności i działania, względnie zarządzanie normatywne i strategiczne. W tym momencie jest uzasadnione, że do eksplikacji „przedsiębiorcy" należy posłużyć się ramami strategicznego (normatywnego) kierowania przedsiębiorstwem. W przypadku operacji można łatwo odnieść się do innych wzorców zawodowych, zwłaszcza że są one zazwyczaj mniej rozstrzygające, a bardziej wykonawcze i są powierzane przez przedsiębiorcę pracownikom.

2.4 Model kompetencji

W obliczu wielu powstałych definicji kompetencji i wynikających z nich daleko idących implikacji w szczególności dotyczących oceny ich samych Ghisla wprowadza własne pojęcie kompetencji, które w dużej mierze opar--te jest na podglądach psychologa Guy'a le Boterfa (1994, 2000).

Jako kompetencję jednostka lub podmiot zbiorowy będzie przede wszystkim rozumieć zdolność do radzenia sobie z grupą sytuacji ewentualnie z pojedynczą sytuacją i tym samym do efektywnego działania. Aby móc kompetentnie działać w danej sytuacji, człowiek potrzebuje indywidualnych lub społecznych zasobów, mianowicie wiedzy, zdolności i postaw.
(Ghisla, 2007)

Poprzez takie rozumienie kompetencji Ghisla (2007) dystansuje się od czysto subiektywnego definiowania kompetencji przez Rotha (1971), które było szeroko rozpowszechnione przez Reetza (1991) i Triasa jako kompetencje zawodowe, społeczne i własne (Geißler, 2000) oraz rozdział 1.2).

Tutaj kompetencje są przedstawiane jako sytuacyjne, rozwijają się w danej sytuacji i można je opisać tylko w odniesieniu do danej sytuacji względnie w danym kontekście. Charakterystyczne jest tu rozróżnienie kompetencji i zasobów. Podmioty wykazują się kompetencjami mobilizując swoje zasoby w danej sytuacji, tak by móc poradzić sobie z tą sytuacją. Ghisla (tamże) pod pojęciem wiedzy rozumie w tym kontekście deklarowaną znajomość danej dziedziny jako dysponowanie tzw. *know–that*. Zdolności natomiast to umiejętność wyrażenia wiedzy proceduralnej jako *know–how*, tak by móc podjąć działanie. Istotne są również zdolności w sensie zręczności, rutynowych umiejętności, techniki. Jeżeli chodzi o postawę – innymi słowy *attitude*, to uwzględnimy tu nastawienie, wartości i normy kształtowane odpowiednio do woli i motywacji.

Zgodnie z modelem kompetencji i zasobów, na początku ekspert ustala obszar działania (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008). W celu zilustrowania tego przykładu sięgniemy do modelu działania przedsiębiorcy Götza Wernera (2003, 2004, 2008), nad którego systematyzacją pracował będąc profesorem na uniwersytecie Karlsruhe, gdzie wykładał przedsiębiorczość dzieląc się jednocześnie wiedzą zdobytą w praktyce jako założyciel sieci drogerii dm–Markt (Hage, 2006). Definiowany obszar działania obejmuje u Wernera trzy czynności, które określa on jako trzy role przedsiębiorcy: (a) „rola handlowca", (b) rola menedżera" i (c) „rola dłużnika". W zależności od postrzegania tych czynności przedsiębiorca podejmuje odpowiednie działania odnoszące się do celu danej czynności w danej sytuacji, która jest ukształtowana przez różne obiektywne, społeczne i subiektywne warunki.

Ad (a): Werner podkreśla, że przedsiębiorca musi przewidzieć potrzeby klientów i opracować taką ofertę, żeby ich zadowolić. Najlepiej się to udaje, gdy przedsiębiorca dostrzega potrzeby, których klient sam jeszcze nie jest świadomy. W celu zniwelowania ewentualnych braków, przedsiębiorca jako handlowiec musi wymagać odpowiedniej oferty od dostawców lub musi sam ją wygenerować i umieścić na rynku. Niezbędne jest – według Wernera – „gorliwe poświęcenie się zaspokajaniu potrzeb ludzkich". Niezbędna jest zatem taka gorliwa postawa, która odróżniać będzie przedsiębiorcę od specjalisty czy referenta. Wymagana tutaj zdolność postrze-

gania (wrażliwość) – czyli *responsiveness* w sensie podejścia monachijskiego – musi być dobrze ukształtowana u przedsiębiorcy, ale nie jest wystarczająca. Dochodzi do niej specyfika rozpoznania, przy jakich konkretnych parametrach lub funkcjach nowa oferta lepiej zaspokoi potrzeby klientów od obecnej oferty rynkowej.

Przedsiębiorca rzadko sam dysponuje wszelką niezbędną wiedzą i zdolnościami. Potrzebuje pracowników i umiejętności zaangażowania pracowników w takim stopniu, aby oni również potrafili określić braki (różnice), i aby potrafili wspólnie stworzyć nową ofertę w oparciu o swoje różnorodne zdolności i znajomość stanu faktycznego. Przedsiębiorca musi zachęcać pracowników do wprowadzania innowacji, które ciągle będą angażować i zwiększać jego *zdolność uczenia się* oraz jego pracowników. Oprócz tego musi jeszcze utrzymać odpowiednie proporcje między codziennymi obowiązkami i innowacjami. Przedsiębiorstwo musi wykazać się jednocześnie dostrzeganiem i uczeniem się *zdolności działania*, w dwóch aspektach: po pierwsze codziennie musi ono prawidłowo funkcjonować i na bieżąco realizować zaplanowane działania, a po drugie trzeba w odpowiednim czasie i w odpowiedni sposób wprowadzać nowości.

Ad (b): Część aspektów prezentowanych w punkcie (a) dotyczy również roli kierownika/menadżera – tzn. pracownicy rozwijają świadomość znaczenia ich wiedzy i zdolności w procesie wprowadzania nowości i dopasowywania się do nich. Werner mówi tu o „nastawieniu na ciągłą zmianę myślenia", która pozwala zmieniać przyzwyczajenia. Przedsiębiorca daje impulsy i wprowadza nowości również w procesie przebiegu pracy. Trzeba jednak pamiętać, że ciągle aktualne jest motto ‚lepsze jest wrogiem dobrego'. Przedsiębiorca musi przyjrzeć się również swoim podstawowym umiejętnościom w sensie podejścia monachijskiego i wykorzystać je tak, aby zachęcić pracowników do ich stosowania z własnej inicjatywy.

Ad (c): Obok roli handlowca i menadżera istotne znaczenie ma również rola dłużnika. Chodzi w niej o to, aby nie tracić uzyskanego zaufania, tzn. we wszelkich okolicznościach dotrzymywać zobowiązań; nie tylko w sensie klasycznym wobec dostawców i inwestorów, lecz także wobec pracow-

ników, którzy nie otrzymują z góry wynagrodzenia za pracę. I wreszcie wobec klientów, którzy nabyli produkt licząc na jego określoną jakość. „W rolę dłużnika wpisane jest to, że działania przedsiębiorcy cechuje nienasycone pragnienie, by zyskać zaufanie innych ludzi, wyjaśniać ludziom swoje cele i uzasadniać ich zaufanie" (Werner, 2008). Ostatecznie działania przedsiębiorcy w roli dłużnika skierowane są na to, aby kształtować wszystkie trzy podstawowe zdolności oraz pobudzić je u swych pracowników: dostrzec, kto traci lub mógłby stracić zaufanie; uczyć jak można utrzymać lub odbudować czyjeś zaufanie; działać tak, żeby wzbudzić i utrzymać zaufanie.

Z charakterystyki Wernera wynika, że trzy różne czynności („role") dotyczą tego samego rodzaju działań przedsiębiorczych. Pierwsza to zwiększenie uwagi poprzez takie działania jak: dokładne i różnorodne obserwacje, percepcja, słuchanie i bycie otwartym na zmiany, które są sygnalizowane nawet przez najsłabsze sygnały. Kolejna czynność to kreowanie na nowo sytuacji – nieprzyjmowanie ich jako danych, lecz przez ciągłe kwestionowanie i wyznaczanie ich na nowo, *quasi* łamanie uwarunkowań/okoliczności, aby umieścić w danej sytuacji coś nowego, celem wygenerowania w oparciu o takie działanie nowych możliwości dla siebie i innych. Następne działanie to wykorzystanie pojawiających się lub samodzielnie stworzonych sytuacji, aby przy pomocy istniejących lub nowych produktów i usług móc stworzyć wartości monetarne i niemonetarne, które przyniosą klientom korzyści materialne i dodatkowe niematerialne (Grill, 2008,). Wzmożona uwaga jest konieczna w odniesieniu do rozpoznawania potrzeb klientów (rola handlowca), predyspozycji pracowników oraz dostrzegania szans w zmianach procesów (rola menadżera) jak również i zapewnienie zaufania (rola dłużnika).

Przedsiębiorczość zyskuje na „szybkim, zdecydowanym działaniu". Jest to jednak na dłuższą metę prawdziwe tylko wtedy, gdy – aby utrzymać swobodę działania – „do szybkości dodamy *świadome spowolnienie*": „Umiejętność wyhamowania, zrobienia przerwy w działaniu/zastopowania działań – jak bardzo byłaby niedoceniana, należy do najważniejszych cech przedsiębiorcy." Według Wernera (2004) zaliczymy tu zdolność do tego, by: „przeczekać pewne rzeczy, postawić kropkę nad i, nie działać pod

presją i podejmować decyzje ze spokojem". Tylko tak można zapewnić sobie swobodę działania i utrzymać ją. Wówczas zdolni jesteśmy do zaskakujących czynów.

Co składa się na zasoby przedsiębiorcy?

Przedsiębiorcy muszą dysponować specyficzną wiedzą i zdolnościami, przy czym wraz ze zwiększającym się rozmiarem przedsiębiorstwa wymaga się od nich by byli raczej *generalistami* czyli osobami uniwersalnymi, posiadającymi dużą wiedzę dotyczącą różnych zagadnień potrzebnych im do działania – interdyscyplinarnymi niż *specjalistami*. Teoretycznie przedsiębiorca powinien wiedzieć coś na każdy temat. Jednak powinien on – według zaleceń literatury dotyczącej strategicznego kierowania przedsiębiorstwem – skoncentrować się na specyficznych czynnikach branżowych, czynnikach charakterystycznych dla danej działalności, które determinują długotrwały sukces (odnośnie badania strategicznych czynników warunkujących sukces zob. Grill, 2008) i właśnie odpowiednio do tego powinien kształtować swoje zdolności i wiedzę. Funkcja przedsiębiorcza wymaga szeroko pojętej interdyscyplinarności, przy czym nie wystarcza dodać do siebie wielu pojedynczych kwalifikacji. Potrzebna ponadto jest „umiejętność integrowania". Wprawdzie umiejętności menadżerskie są przydatne w produkcji, marketingu i rachunkowości, jednak decydujący jest „całościowy, interdyscyplinarny, łączący w sobie różne aspekty sposób postępowania" (Schult, 2006).

Generalnie dla przedsiębiorców ważna jest umiejętność negocjacji i asertywność, kolejną – umiejętność rozpoznawania zasobów pracowników i wykorzystania ich, tak by zarówno przynosiły korzyść całemu przedsiębiorstwu jak również umożliwiały rozwój jednostce.

Zasadniczo dla przedsiębiorcy znaczące są wszystkie te umiejętności, których według Voßa (1998) wymaga się od pracoprzedsiębiorcy (Tabela 10., rozdz. 3).

Szczególne znaczenie ma umiejętność efektywnego dążenia do celu wbrew przeciwnościom, przy czym energia i ukierunkowanie na realizację celu powinny iść razem w parze. (Bruch & Ghoshal, 2002). Odnoszą-

cych sukcesy przedsiębiorców cechuje to, co Bennis i Nanus (1987) odkryli w badaniach empirycznych na temat menadżerów firm:
(1) wiedzą, czego chcą,
(2) nadają swoim czynom sens,
(3) zyskują zaufanie i
(4) mają poczucie własnej wartości i szacunku dla innych (więcej informacji zob. Grill, 2000).

Pod tym względem odnoszący sukcesy przedsiębiorcy w ogóle nie różnią się od zatrudnionej kadry kierowniczej dużych przedsiębiorstw. Tym co jednak znacząco ich odróżnia jest postawa.

Przedsiębiorcy jako podmioty ponoszące ryzyko są w dużej mierze zależni od zaufania wszystkich interesariuszy: klientów, dostawców, pracowników, inwestorów i instytucji państwowych. Niepowodzenie może ich „drogo kosztować", i wówczas nikt nie wypłaci im odprawy. „Nienasycone pragnienie ciągłego zdobywania zaufania" jest podstawą ich egzystencji, ponieważ przedsiębiorca zwykle myśli o kontynuacji swojej działalności i przekazaniu firmy następnemu pokoleniu. Równie ważne jest zaangażowanie w spełnianie potrzeb klienta. Werner mówi o tym, że przedsiębiorcy mogą działać tylko wtedy, gdy kochają swych klientów: „Wprawdzie mówi się, że miłość jest ślepa, jednak przedsiębiorcy miłość otwiera oczy." „Przedsiębiorcą można stać się tylko wtedy, gdy chce się tego z głębi serca" (Werner, 2004). W kontekście naukowym rozpowszechniony jest wątek dużej motywacji osiągnięć u przedsiębiorców (np. Müller, 2003). Felix von Cube (1998) mówi o dużej chęci osiągnięcia czegoś. W celowo–racjonalnym sposobie działania można jeszcze zrozumieć, że dążenie do osiągnięcia sukcesu ma być efektywne w sensie dążenia do konkurencyjności i większego zysku. Spotyka się ono jednak z niezrozumieniem, gdy sukces motywowany jest żądzą, miłością lub religijnością. Weber (1920–2004) z jednej strony zwrócił uwagę na religijno–chrześcijańskie korzenie przedsiębiorców. Z drugiej jednak strony opracowany przez niego model biurokratyczny był ugruntowany w orientacji *celowo–racjonalnej* – przez „wyeliminowanie miłości" i dehumanizację – szczególnie w dużych przedsiębiorstwach i instytucjach.

Charakteryzowany przez Geißlera (2000) *wartościowo–racjonalny* sposób działania – składający się z „krytyki/nauki", „wartości/religijności", „pożądania/hedonizmu" i „miłości" – był w stanie bardziej przyczynić się do zrozumienia postawy przedsiębiorców. W ujęciu czysto celowo–racjonalnym i – zawężając jeszcze bardziej – czysto instrumentalno–racjonalnym nie można zrozumieć przedsiębiorców. Do zrozumienia potrzeba wszystkich przedstawionych przez Webera (Tabela 4.) form racjonalności, oprócz celowo–racjonalnej i wartościowo–racjonalnej, również emocjonalnej i tradycyjnej.

Przedsiębiorcy wielokrotnie podejmują decyzje w sposób „subiektywno–emocjonalny" i potrafią otwarcie przyznać się do tego rodzaju decyzji. W przeciwieństwie do tego menadżerowie pracujący w tzw. formalnych przedsiębiorstwach jako „przedsiębiorcy" otrzymujący wynagrodzenie muszą uzasadniać swoje decyzje „racjonalno–ekonomicznie", nawet gdy ostatecznie w głębi duszy zadecydowali bazując na intuicji i uczuciach (Hamer, 1984).

W rzemiośle i małych przedsiębiorstwach znajdzie się wiele przykładów decyzji uzasadnionych tradycją, gdy wbrew celowo–racjonalnej logice konkurencji rzemieślnicy/przedsiębiorcy uznają inne ‚powody', lub gdy np. były czeladnik/ uczeń nie wkracza na rynek jako oferent i przeciwnik swojego byłego mistrza. W kontekście Habermasa preferowana jest tu racjonalność społeczna, obiektywno–instrumentalna.

W konkretyzacji swych działań przedsiębiorcy muszą być bardzo kreatywni w różnych sytuacjach. Racjonalnie, ich zachowanie często może być uznane za ‚estetyczno–praktyczne' tylko w ich subiektywnym świecie (Tabela 3.). Ich zachowanie jest obiektywnie rzecz biorąc oparte nie tylko na wiedzy. Zatem bazują oni nie tylko na szczególnym rodzaju wiedzy, lecz także ufają percepcji zmysłowej, zwłaszcza dzięki wykształconej u nich podstawowej zdolności postrzegania (responsiveness). Uczucie i odczuwanie tworzą ważne poznawcze i praktyczne podstawy działania, nie do końca świadome dla jednostki, które rozwijają się i kształtują poprzez zdobywane doświadczenia.

W zakresie *wiedzy* i *zdolności* przedsiębiorców można oceniać jak specjalistów, np. czy dysponują wiedzą elementarną (nowicjusz), wiedzą podstawową (zaawansowany) czy wiedzą szczegółową (ekspert) (Ghisla,

Bausch & Boldrini, 2008). Jednak można zauważyć różnicę między przedsiębiorcami patrząc na ich *postawę*, nie tylko ze względu na ich postawę indywidualną, ale też z powodu ich podejścia do klienta, ulepszeń i realizacji zadań prowadzącego do rozwoju ekstremalnie wysokiej świadomości wartości i odpowiedzialności. Jest to uzasadnione tym, że ciągłe kwestionowanie i asertywność w różnych sytuacjach prowadzą również do znalezienia kreatywnej ‚drogi', obalenia lub ominięcia norm społecznych. W wielu przypadkach klienci polegają na profesjonalnym wykonaniu usługi lub produktu. Często muszą okazać zaufanie nie mogąc sprawdzić, czy wszytko będzie w porządku.

W ekonomice i organizacji przedsiębiorstw obowiązuje zasada kongruencji (zgodności/harmonii) przy tworzeniu miejsc pracy. Zadania, kompetencje i odpowiedzialność powinny w miarę możliwość pokrywać się. Kompetencja w tym kontekście jest na równi z uprawnieniem i upoważnieniem. Ta wywodząca się z zakresu prawa definicja kompetencji informuje nas jednocześnie, że osoba pracująca na danym stanowisku jest uprawniona względnie upoważniona do czegoś w sensie formalnym, lecz także musi posiadać w sensie materialnym wszelkie niezbędne do wykonania zadania zdolności, umiejętności oraz odpowiednią postawę. Tylko wtedy może ponosić odpowiedzialność. Chodzi zatem o ‚zbieżność' wszystkich trzech aspektów (Por. rozdz. 1.2 i Frey, 2004). Dlatego kompetencja jest ściśle związana z odpowiedzialnością. Musi ona jako jeden z zasobów być zakorzeniona w postawie charakteryzującej podmiot chcący działać w sposób odpowiedzialny. Kompetencja przejawia się w różnych sytuacjach podczas realizacji zadań.

Kompetencja nie znajduje się zatem po prostu wśród zasobów (wiedza, zdolności i postawy), z których powstaje w danej sytuacji i również nie jest ich sumą, lecz przejawia się w akcie kreatywnego i funkcjonalnego łączenia i zmobilizowania tychże zasobów w danej sytuacji.

(Ghisla, 2007)

Dlatego też ocena kompetencji okazuje się być rzeczą trudną. Według Ghisla'i, Bauscha i Boldriniego (2008) szkoła może przyczynić się tylko warunkowo do oceny kompetencji, ponieważ jest w stanie obserwować je tylko w formalno – sztucznych sytuacjach. Właściwa ocena kompetencji może odbywać się tylko w realnych sytuacjach podczas wykonywania rze-

czywistej czynności. Stąd kwalifikacje zawierają informacje na temat zasobów, przede wszystkim takich jak wiedza i zdolności, ale niewiele mówią o kompetencjach. Również postawy w kontekście szkolnym są widoczne tylko warunkowo.

Szkolna ocena przedsiębiorców mogłaby w sposób ograniczony odbywać się w formie studium przypadku. Prawdziwa ocena kompetencji musiałaby odbywać się w prawdziwej sytuacji, w której na przykład sprawdzenie tych kompetencji polega na towarzyszeniu uczącemu się przedsiębiorcy. Pozwoliłoby to wykazać, na ile jego zasoby mogą zostać zmobilizowane w realnej sytuacji i na ile doprowadza on do odpowiednich rozwiązań.

Jako, że jest to bardzo pracochłonne, rozwiązań trzeba byłoby szukać w ocenie symulowanych sytuacji, przy czym oceną powinni zajmować się przedsiębiorcy–eksperci. Prowadzi to do kolejnego problemu związanego z oceną kompetencji, na który zwracają uwagę Ghisla i współautorzy, a mianowicie skala ocen kompetencji. Wychodzą oni z założenia, że kompetencje można budować, i że kształtują się one w różny sposób, wobec czego można mówić o lepszym lub gorszym radzeniu sobie z daną sytuacją, i dlatego postęp można udokumentować albo w nauce względnie w rozwoju. Dreyfus i Dreyfus (1987) zakładają, że „proces rozwoju kompetencji uwzględnia różne wzorce wiedzy i działania i tym samym umożliwia wyróżnienie różnych poziomów radzenia sobie w danej sytuacji". Opracowali oni skalę, która bazuje na European Qualifications Framework (Winterton, 2005; Komisja Europejska, 2006) i przedstawia następujące kryteria oceny kompetencji:

Transfer	Przenoszenie kompetencji i wykorzystanie w analogicznych sytuacjach
Autonomia	Samodzielna realizacja przy wykorzystaniu zasobów własnych, bez bezpośredniej pomocy
Niezawodność	Pewna, wiarygodna, godna zaufania i niezmienna realizacja
Kompleksowość	W małym stopniu zdefiniowane, zmieniające się działania, które stanowić będą wyzwanie
Kreatywność	Myślenie o alternatywach, szukanie najlepszych niestandardowych rozwiązań problemu

Naszym zdaniem kolejnym ważnym kryterium jest ‚odpowiedzialność', która jest oznaką prawdziwego profesjonalizmu i na skali kryteriów zajmować będzie najwyższe miejsce (Tabela 6.).

W pełni kompetentnie działa tylko ten, kto „działa świadomie, celowo i odpowiedzialnie, zgodnie z kryteriami, które są akceptowane przez społeczeństwo, a mianowicie nie tylko w sensie korzystnych osiągnięć pod względem technicznym (*poiesis*), lecz także w sensie etycznym (*praktyka*): Dlatego kompetentny podmiot cieszy się profesjonalnym, a w szerszym sensie, społecznym autorytetem." (Ghisla, 2007)

Odpowiedzialność oznacza tutaj coś więcej niż bycie niezawodnym. To, co oferowane jest jako kreatywne względnie innowacyjne i nowe rozwiązanie musi być nie tylko niezawodne pod względem funkcjonalności, lecz także musi być zgodne z podstawowymi wartościami społecznymi względnie zgodne z prawem, a nie tylko korzystne.

Poziom	Skumulowane kryteria
1	Transfer
2	Transfer + autonomia
3	Transfer + autonomia + niezawodność
4	Transfer + autonomia + niezawodność + kompleksowość
5	Transfer + autonomia + niezawodność + kompleksowość + kreatywność
6	Transfer + autonomia + niezawodność + kompleksowość + kreatywność + odpowiedzialność

Tabela 6. Skala rosnących kompetencji

Źródło: Ghisla, Bausch i Boldrini (2008); Poziom 6 uzupełniony przez autora

Odpowiedzialność wobec siebie musi być zgodna z indywidualnymi wartościami osoby lub przedsiębiorstwa i jego tożsamością. Tylko tak powstanie „autonomia sensu" niezbędna dla własnej kultury, która jest konieczna zarówno dla przedsiębiorcy jako osoby jak i dla przedsiębiorstwa jako systemu, dążącego do stabilnego bilansu wewnętrznego/zewnętrznego" wobec otaczającego systemu (Bleicher, 1992). Jest on absolutnie konieczny, żeby czuć w danej sytuacji wolność i niezależność, by móc bez

uprzedzeń wychodzić naprzeciw różnym sytuacjom. Nieprzypadkowo Werner widzi w „umiejętności bycia wolnym" najważniejszą cechę, którą musi posiadać przedsiębiorca.

Dla przedsiębiorcy wolność oznacza przede wszystkim to, że nie musi on być zawsze czujny i nie musi stale uważać, aby z relacji (biznesowych) nie powstały zależności. Wolność niniejszym może być rozumiana nie (tylko) jako obecny stan ogólny (przykładowo w postaci swobody osiedlania się, swobody prowadzenia działalności, i swobodnego wyboru zawodu i inne), lecz przede wszystkim jako świadome działanie uwalniania się w sensie nie popadania w zależność od kogoś względnie czegoś. Ponieważ zależność jest zawsze związana z ograniczeniem działania, co może prowadzić do tego, że inicjatywa przedsiębiorcza nie może się rozwijać w pożądanych proporcjach.

(Werner, 2008a, 27)

Zależność prowadzi do ograniczenia działania, np. w postaci dyktowania cen lub narzucania innych warunków. Chodzi również o niezależne postrzeganie spraw bez kontroli myślenia. Oprócz wyżej opisanego poczucia autonomii sensu, wymagana jest również „autonomia czasu", tak by nie musieć natychmiast na wszystko reagować. Bez autonomii czasu przedsiębiorca lub przedsiębiorstwo podlegać będą pod tzw. prawo planowania Greshama „Coś nieważnego, ale pod względem czasowym pilnego wypiera coś ważnego, co pod względem czasowym nie jest postrzegane jako pilne" (Bleicher, 1992). Fenomen dający się zaobserwować u wielu małych przedsiębiorców, który często prowadzi do niewiarygodności i w konsekwencji do utraty zleceń oraz bazy ekonomicznej.
Autonomia czasu wynika z dostępnego kapitału, który może powstać tylko wtedy, gdy procesy przebiegają ekonomicznie. Dlatego przestrzeganie zasady ekonomiczności jest wpisane w ogólne kryterium „autonomia". Tak samo jak poczucie autonomii sensu jest bardzo ważne jako warunek kreatywności.

By wspiąć się po szczeblach drabiny wzrastających kompetencji, przedsiębiorcy muszą sprostać rosnącym wymaganiom w zakresie umiejętności dokonywania refleksji. Duża odpowiedzialność nie jest możliwa bez ciągłej refleksji. W szczególności chodzi tu o „odpowiednie, refleksyjne myślenie" jak również i o „precyzyjne dostrzeganie obejmujące wiele obszarów zależności i procesów" (Werner, 2004).

2.5 Teoretyczne ramy uczenia się

Kompetencji, jak przedstawiono już w poprzednim podrozdziale, nie można przypisać bezpośrednio do osoby, lecz pośrednio do jej udanych działań w różnych sytuacjach. Kompetencje można postawić na równi z „umiejętnością działania jednostki". Natomiast kwalifikacje często są związane z „koncepcją ról społecznych i odnoszą się do wymagań stawianych w konkretnych sytuacjach zawodowych". Kompetencji – „podobnie jak wykształcenia – nie można postrzegać jako produktu nauczania i kształcenia. Kompetencja angażuje całościowo podmiot do starannego wykonania pracy samej w sobie." Jest ona zatem nabywana w dużej mierze podczas „aktywnego wykonywania zadań, w kontekście całego życia czy w ogóle istnienia" (Schwarz, 2004).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że od dawna panująca w szkolnictwie zawodowym dychotomia zawodu/kwalifikacji i kształcenia nie może być dalej podtrzymywana. Zbliżenie kształcenia zawodowego i rozwoju osobowości wydaje się być absolutnie nieodzowne, aby osoby kształcące się mogły rozwijać również „swoje siły", kształtujące w nich autonomię i zdolność rozwiązywania problemów (Arnold & Gonon, 2006).

Do tego wymagane jest od wszystkich, a w szczególności od-przedsiębiorcy *spojrzenie integracyjne,* które powinno dotyczyć nie tylko aspektów zawodowych, lecz także całego człowieka, jak to przedstawił na przykład Jendrik Petersen. Kształcenie jest według niego – prezentując w skrócie tę koncepcję – integracją *wiedzy*, umiejętności (przydatnych w praktyce), indywidualnej intencyjności (chęci), uczucia i indywidualnej *wiary* w odniesieniu do obrazu człowieka i świata oraz do kwestii poczucia sensu. Są one zdobywane przez całe życie i obejmują zarówno kształtowanie zdolności jak i osobowości (Petersen, 1997).

Należy jednak zauważyć, że istnieje widoczna różnica między szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi. Polega ona na tym, że na poziomie kształcenia licealnego (średniego ogólnokształcącego)/gimnazjalnego[17]

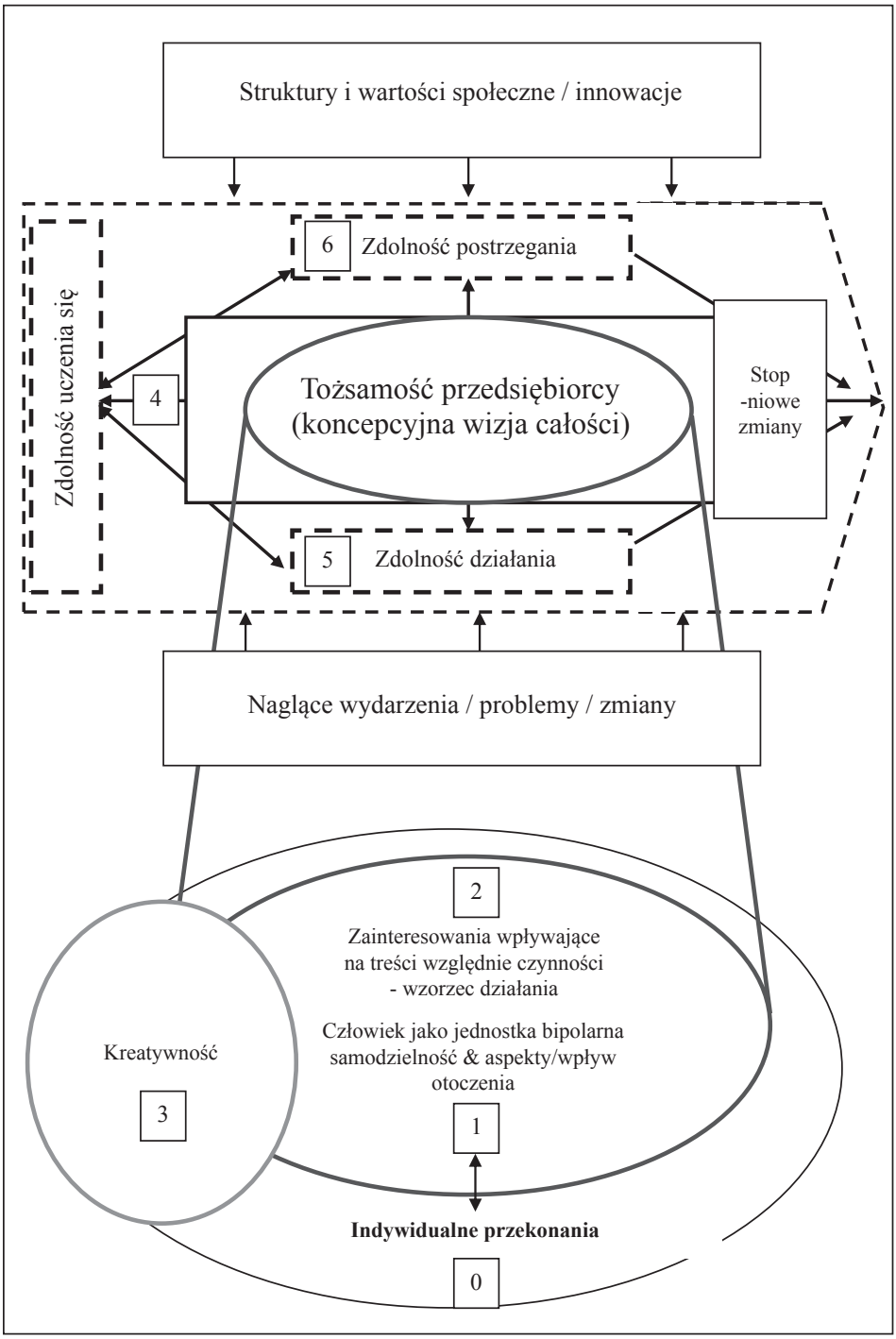
17 W Polsce odpowiednikiem niemieckiego gimnazjum jest liceum, gdyż w Niemczech po ukończeniu gimnazjum uczniowie przystępują do matury. [przyp. tłum.]

w zbyt małym stopniu wzrasta kompetencja samodzielnego działania umożliwiająca rozwiązywanie problemów jako efekt transferu, ponieważ panująca tam kultura nauki – w postaci zajęć prowadzonych frontalnie – działa kontrproduktywnie. Rozwijanie kompetencji ma miejsce wtedy, gdy „sytuacje (warunki) nauki podążają za logiką podobną do wewnętrznej, która potrzebna jest podczas działania w późniejszych życiowych sytuacjach". Jest to domeną kształcenia zawodowego, dzięki któremu nabywamy „konkretną zdolność zawodową", i które odbywa się w systemie dualnym – czyli w przedsiębiorstwie i w szkole – umożliwiając „socjalizację w kompleksowym kontekście codziennej pracy" (Arnold & Gonon, 2006).

Rysunek 16. należy rozumieć jako ramy całościowe, w których zintegrowano ważne teoretyczne koncepcje uczenia się w odniesieniu do przedsiębiorcy. Istotne cechy struktury tożsamości przedsiębiorców zawarte są w zdolności uczenia się i działania oraz w *responsiveness* (zdolności postrzegania) zachodzących zmian, które do tej pory w kontekście pedagogicznym nie odgrywały jednoznacznej roli. Te podstawowe zdolności zasadniczo stanowią podstawę lub są częścią procesu kształcenia kluczowych zdolności względnie zdolności potrzebnych do podtrzymywania działalności firmy (Rysunek 9.).

Podstawowe uzdolnienia wyrażone są w formie kwalifikacji, kwalifikacji kluczowych i kompetencji, które można zbadać empirycznie w strukturze powierzchniowej przy użyciu odpowiedniej metody. Tożsamość osoby przedsiębiorcy jest tak jak tożsamość przedsiębiorstwa – wyrazem koncepcyjnej wizji całości przedsiębiorstwa (Rysunek 8.) – z jednej strony styka się z obszarem struktur socjoekonomicznych, wyobrażeń wartości i nowości, a z drugiej strony jest ukształtowana przez pierwotne wyobrażenie siebie w codziennym interesie *(prowadzeniu biznesu*) i przez celowe pokonywanie naglących wydarzeń i rozwiązywanie problemów. Przedsiębiorcy podążają przy tym za inherentnym wzorcem, który starają się urzeczywistnić. Często ten ukształtowany wzorzec można rozpoznać w działaniu dopiero po jakimś czasie. Realizacja wzorca jest tym lepsza, im bardziej świadome i ukierunkowane jest nasze dążenie do niego, przy czym według teorii strategicznego kierowania przedsiębiorstwem stopniowa realizacja w sensie planowej ewolucji ma najlepsze perspektywy na przyszłość.

Tożsamość względnie wyobrażenie o własnej tożsamości są zakorzenione w głębokiej strukturze jednostki w aspektach, których nie można w prosty i bezpośredni sposób zbadać, ponieważ często są one nieuświadomione lub postrzegane jako coś oczywistego. W tym wypadku chodzi o dolną część schematu i przedstawione tam aspekty:-‚indywidualne przekonania', ,,człowiek jako jednostka bipolarna', ,,zainteresowania wpływające na treści względnie czynności' i ‚kreatywność', które w teorii uczenia się mają istotny wpływ na kształcenie przedsiębiorcy.



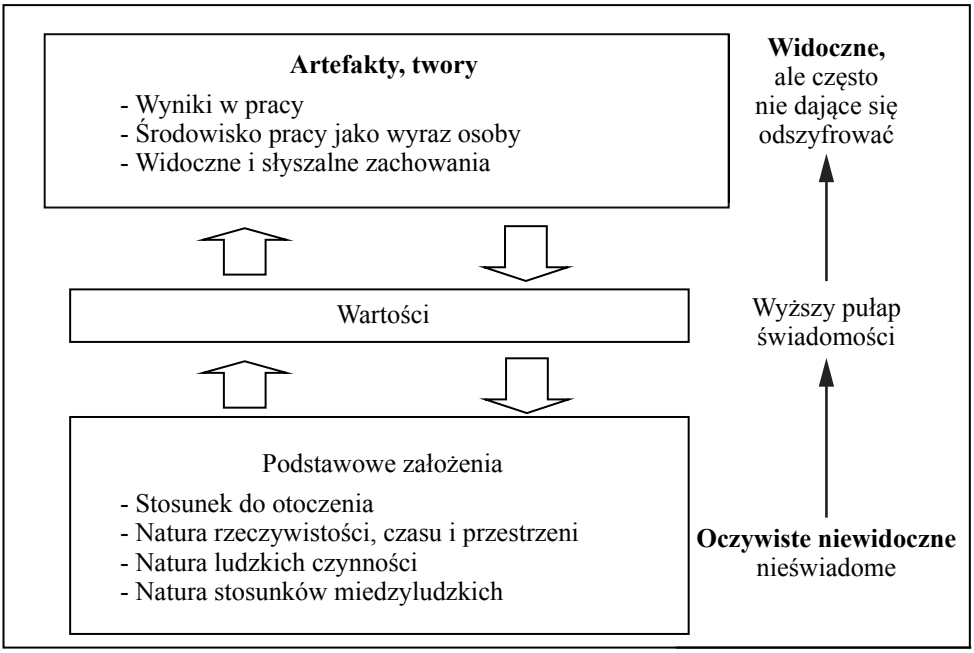
Rysunek 16. Teoretyczne ramy uczenia się

Analizując schemat 22 zagłębiamy się w opisywane wcześniej przez Petersena elementy kształcenia:
[0] indywidualne przekonania (wzorzec interpretacji, obraz ludzi i świata),
[1] intencyjność indywidualna (chęć),/ motywacja
[4] wiedza jako rezultat uczenia się,
[5] umiejętności jako wyraz zdolności działania i
[6] odczuwanie wyrażone wrażliwością na dostrzeganie i interpretację najsłabszych sygnałów napływających ze strony osób zaangażowanych, oraz systemów technicznych.

Indywidualne przekonania [0] wyrażają „unikalne ukształtowanie człowieka przez świat, który go otacza i jego historię". Rolf Arnold wprowadził tu pojęcie „wzorzec interpretacji" jako kategorię socjopsychologiczną:

„Jako wzorzec interpretacji określa się mniej lub bardziej stabilny czasowo i w pewnym stopniu stereotypowy sposób postrzegania i interpretacji przez członków danej grupy społecznej, którzy rozwinęli je życiowo–historycznie na potrzeby codziennego działania i interakcji."

Te wzorce interpretacji działają na zasadzie podstawowych założeń (Rysunek 14.). Według Scheina są one odbierane jako coś naturalnego i zwykle nie są kwestionowane. Stanowią podstawę dla wartości, które biorą swój początek z wyższej świadomości. Widoczne struktury i procesy organizacyjne stanowią przeważnie trudne do rozszyfrowania twory względnie artefakty kulturowe. W kontekście jednostki byłyby to zewnętrzne, dające się zaobserwować zachowania, wyniki w pracy lub też samodzielnie ukształtowane środowisko pracy (Rysunek 17.). Podstawowych założeń nie da się odczytać bez przeszkód, ponieważ same jednostki posiadają niską świadomość ich istnienia.
Aby dowiedzieć się więcej, badacz musiałby jak antropolog przez dłuższy czas żyć w danym świecie dostosowując się do panujących reguł jako jego uczestnik i zrezygnować ze statusu czystego obserwatora naukowego na rzecz przyjęcia innej perspektywy (perspektywy uczestnika).



Rysunek 17. Model kultury Scheina przeniesiony na osoby

Źródło: W oparciu o Scheina (1997) i Rosenstiela (1999)

Przedsiębiorcy w swych decyzjach kierują się podstawowymi założeniami. W nich ukryte są modele myślowe (Rysunek 11.), które są odzwierciedleniem światopoglądów i wizji organizacyjnej, dających jednostce możliwość orientacji i klasyfikacji.

Dyskusja nad sensownością i kwestiami wartości ma według *pedagogicznej teorii zainteresowań* duże znaczenie dla motywacji do ustawicznego kształcenia. Pracoprzedsiębiorca przyszłości potrzebuje siły napędowej, która da mu bardzo dużą motywację do nauki i umożliwi utrzymanie motywacji na wysokim poziomie przez całe życie. Krapp (2004) wychodzi z założenia, że „człowiek jako samodzielnie działająca jednostka i dostrzegane przez nią aspekty otoczenia (‚świat otaczający jednostkę') tworzą bipolarną jedność"[18].

18 Podkreślenie przez autora przez zastosowanie tłustego druku; Ta bipolarność (patrz [1] Rysunek 15.) jest zasadniczo zawarta w tożsamości lub jak wolą mówić psycholodzy w „koncepcji własnej osoby", według George'a Herberta Meada jako wzajemne oddziaływanie „Ja" i „mnie". Utrzymanie własnych intencji wobec oczekiwań innych nie uda się bez „wewnętrznego modelu kierowania swoją osobą", który wpływa na własne przeżycia i działania, Krappmann (2004), 715

Zainteresowania [2] są „konstruktem relacyjnym", nie właściwością danej osoby, lecz „dynamicznym istnieniem funkcjonującym w ramach zmieniającej się (motywacyjnej) struktury osobowości." Zainteresowania mogą odnosić się do określonych treści oraz do określonych czynności. Zainteresowania zajmują szczególne miejsce w odniesieniu do wszystkich relacji osoby z otoczeniem. Krapp (2004) z jednej strony klasyfikuje zakres przedmiotowy leżący w zainteresowaniach osoby jako szczególnie znaczący i wartościowy („Walencja wartości – wartościowanie"), przy czym nie jest istotne, czy zakres przedmiotowy obiektywnie okazuje się być szczególnie wartościowy. Z drugiej strony konkretne zatrudnienie w zakresie przedmiotowym wiąże się dla danej osoby z emocjonalnie pozytywnymi doświadczeniami. Decydujące dla zainteresowań jest, aby zauważane przez osobę wysokie znaczenie przedmiotu nauki szło w parze z pozytywnymi doświadczeniami w pracy. Dla aspektu uczenia się przez całe życie znaczące jest to, że zainteresowania nie pozostają ograniczone w czasie i do danej sytuacji, lecz są długotrwałe i ponadsytuacyjne i kształtują się jako „dyspozycja motywacyjna". Działa ona podobnie do względnie stałej cechy osobowości, która staje się ważną częścią składową struktury koncepcji własnej osoby (Krapp & Ryan, 2002). Podobnie argumentuje Schiefele (1986), dla którego ponadsytuacyjne zainteresowania przyczyniają się do „ukształtowania dojrzałej osobowości".

Pęd do nauki jest większy, gdy ktoś odczuwa podstawowe potrzeby psychologiczne „zdobywania kompetencji", „doświadczania autonomii" i „dążenia do przynależności społecznej" (Krapp & Ryan, 2002). Na zaspokojenie tych potrzeb duży wpływ ma kontekst społeczny względnie świat otaczający jednostkę – którego podstawowe założenia odzwierciedlone są w indywidualnych przekonaniach (Ryan & Deci, 2000). Jeżeli bezpośredni wpływ otoczenia nie pozwala zaspokoić trzech podstawowych potrzeb psychologicznych, wówczas według Deci'ego i Ryana (2000) motywacja do nauki nie może się w pełni rozwijać, a jest ona konieczna do dokonywania szczególnych osiągnięć. Oprócz tego ma to negatywny wpływ na rozwój społeczny i dobre samopoczucie jednostki. Inaczej mówiąc: Jeżeli bezpośrednie otoczenie jest nieodpowiednie i nie ma możliwości, by zmieniać warunki ramowe, wtedy jednostce pozostaje tylko ‚zmiana miejsca', aby móc lepiej rozwijać w innym otoczeniu, w lepszych warunkach ramowych

swoją motywację do nauki, mieć lepsze samopoczucie i zagwarantowany lepszy rozwój społeczny.
Przedsiębiorcze myślenie i działanie mają wiele wspólnego z umiejętnością rozpoznania i proaktywnego wykorzystania nowych zagadnień i tematów w gospodarce. Kreatywna postawa jest niezbędna do rozpoznania i/lub wprowadzenia nowości. Powstaje ona w interakcji, poprzez wzajemny wpływ osób na siebie i ich otoczenia (Lissmann, 2004).

Kreatywność [3] lub kompetencja kreatywności jest z punktu widzenia jednostki ważnym medium/nośnikiem rozwoju osobowości i tym samym częścią składową tożsamości osoby. Ze społecznego punktu widzenia kreatywność jest istotnym motorem postępu. Podobnie jak wykształcenie motywacji do nauki, w dużej mierze zależy ona od zaspokojenia potrzeb psychologicznych, które (jak można również założyć), warunkują istnienie kreatywności.
Ryan i Deci (2000) wprawdzie nie badali bezpośrednio kreatywności, ale według nich wymienione przez Lissmanna pozytywne warunki ramowe (2004) dla kreatywności są podobne. Lismmann postrzega samokierowanie względnie samokierowanie nauką – u Ryana i Deci'ego zwane „autonomią" – jako istotny warunek do wystąpienia kreatywności. Twierdzi wprost, że kreatywni uczący się potrzebują kreatywnych nauczycieli. Tym samym odnosi się do potrzeby posiadania korzeni społecznych – u Ryana i Deci'ego tzw. „relatedness". Fakt, że uczący się potrzebują doświadczeń wynikających z ich kreatywnych zdolności – co odpowiada u Ryana i Deci'ego psychologicznej potrzebie „competence" – jest zrozumiały. I odwrotnie, społeczna presja konformizmu, presja sukcesu, niezrozumienie, nietolerancja w otoczeniu okazują się być czynnikami hamującymi kreatywność. Niekorzystne i nie dające się zmienić warunki środowiskowe, podobnie jak zbyt niska motywacja do nauki potrzebują sprzyjającej zmiany otoczenia na lepsze. Wówczas będzie można mówić o korzystniejszych warunkach dla nauki i kreatywności. Bez odpowiednich wymagań płynących ze środowiska kreatywny potencjał tkwiący w jednostce nie zmienia się w kreatywne działanie.

Zidentyfikowane przez Kirscha trzy podstawowe zdolności w kontekście strategicznego kierowania przedsiębiorstwem są bardzo ważne rów-

nież dla przedsiębiorców. Zdolność uczenia się pełni tu kluczową funkcję, a wynika to z poniższych okoliczności.

Zdolność działania oznacza w odniesieniu do jednostki, że może ona sobie poradzić z codziennymi zadaniami w życiu zawodowym, w taki sposób, aby mogła utrzymać tożsamość osobistą – życie. Z niej wynika również czasowa i finansowa autonomia, jako warunek opisanego powyżej doświadczania autonomii. Osoby funkcjonujące w specyficznym środowisku mogą pracować nad „kształtującą tożsamość autonomią czasu" (Bleicher, 1992). Daje ona jednostce swobodę działania wobec otaczających systemów, możliwość bieżącego lub opóźnionego działania w oparciu o przewidywane wydarzenia, nie zmuszając jej w ten sposób do natychmiastowej reakcji – pod przymusem (por. Luhmann, 1984). Autonomia działania istnieje wtedy, gdy jednostka wybiera wśród celów oraz strategii i może je realizować dzięki odpowiednim zasobom (np. środki pieniężne na sfinansowanie kształcenia). Ten rodzaj autonomii warunkuje możliwość odróżnienia indywidualnego systemu wartości danej osoby od wartości reprezentowanych w danym środowisku. Jeżeli w aktualnych sytuacjach dochodzi do zgodności wartości własnych z zadaniem do zrealizowania (wymaganym materiałem do opanowania), to wynika z tego doświadczenie antonomii (autonomy) w sensie idei Krappa i Ryana (2002) oraz w oparciu o założenia Ryana i Deci'ego (2000).

Zdolność uczenia się jest wprawdzie postrzegana jako podklasa zdolności działania (Euler & Hahn, 2004), jednak ma dla przedsiębiorcy szczególne znaczenie. Wykonując codzienne czynności stale się uczymy. Jednak przeważnie proces ten przebiega na płaszczyźnie operacyjnej uczenia się (adaptacji). Do nabywania nowych kompetencji i ich wyboru potrzebna jest zdolność strategicznego uczenia się rozwoju i normatywnego uczenia się tożsamości, które sięgają do struktury głębokiej. Chodzi przy tym o zdolność systematycznego nabywania wiedzy specjalistycznej i umiejętność jej zgłębiania, a zwłaszcza wiedzy, która nie odgrywa jeszcze ważnej roli w związku z obecną zdolnością działania. Zdolność uczenia się przygotowuje nas do przyszłej zdolności działania. Jest ona warunkiem do racjonalizacji własnej osoby. U przedsiębiorców zdolność uczenia przejawia się w szczególności w tym, że (zobacz hipoteza 4) w sytuacjach codziennych jednostka potrafi dostrzec nie tylko operacyjny, lecz zwłaszcza strategicz-

ny aspekt uczenia się Przedsiębiorca skupia się na tym, czy widoczne są zaczątki innowacji i na ile mogą one stać się dostępne dla przedsiębiorstwa.

Trzecia z podstawowych umiejętności, responsiveness (zdolność postrzegania), która do tej pory nie odgrywała znaczącej roli w kontekście pedagogicznym, a ma dla przedsiębiorców szczególne znaczenie, znalazła się w hipotezie 9. W niej zawiera się wrażliwość sensoryczna na potrzeby i interesy tych, którzy są zaangażowani poprzez działania własne. Chodzi o to, by dostrzec zależności i zmiany oraz aby uwzględnić je podczas podejmowania własnych decyzji. Chodzi o świadome rejestrowanie najdrobniejszych różnic, słabo widocznych sygnałów, które zapowiadają zmiany, również w systemach technicznych. Oprócz tego ważne jest również wyczucie techniczne (zobacz B3.). Responsiveness wykracza poza zdolność uczenia się, ponieważ jest związana z impulsami służącymi refleksji i przygotowaniu nowych obszarów tematycznych. Także w kontaktach z klientami należy docenić pasywną umiejętność słuchania i rejestrowania, która stanowi podstawę aktywnego uczenia się i działania, zarówno przedsiębiorców jak i pracowników.
Trzy podstawowe umiejętności opisywane przez Kirscha odpowiadają wybranym kompetencjom. Wunderer (1999) ogranicza się również do niewielu ekstrafunkcjonalnych kompetencji. Rozróżnił on trzy kwalifikacje kluczowe:

– „Strategiczne rozwiązywanie problemów (kompetencja kształtowania)"
– „Efektywna realizacja (kompetencja działania)"
– „Kooperacyjna samoorganizacja (kompetencja społeczna)"

Strategiczne rozwiązywanie problemów zostało świadomie wyodrębnione jako część ogólnych intelektualnych uzdolnień, ponieważ w kontekście przedsiębiorczości jest bardzo ważne, aby „intelektualną kompetencję kształtowania" skierować na cele służące realizacji strategii przedsiębiorstwa. Nie wystarczy rozwiązywać problemy tylko teoretycznie np. przez transformację i kombinację w myślach. W praktyce decydujące jest, aby również urzeczywistniać rozwiązania (dowód na kompetencję działania), i aby dbać o konstruktywne podejście do siebie i do innych, które Wun-

derer zdefiniował jako kompetencję społeczną. W kontekście pedagogicznym podejście Wunderera – jak sam dowodzi – okazuje się dzięki trzem wymienionym kluczowym kwalifikacjom tworzyć podstawę odnoszącą się do trzech kategorii wpływu pedagogicznego – przez głowę, ręce i serce – Johanna Heinricha Pestalozziego.[19]

Między koncepcją podstawowych zdolności Kirscha i podejściem Wunderera względnie Pestalozziego występują następujące podobieństwa (Tabela 7.):

Tabela 7. Podstawowe zdolności i kategorie wpływu

Podstawowa zdolność według Kirscha (1997) / Kluczowa kwalifikacja według Wunderera (1999)	Zdolność uczenia się	Zdolność działania	Responsiveness (Zdolność postrzegania)
Strategiczne rozwiązywanie problemów (kompetencja kształtowania)	+++	+	+
Efektywna realizacja (kompetencja działania)	+	+++	+
Kooperacyjna samoorganizacja (kompetencja społeczna)	+	+	+++
Kategorie wpływu pedagogicznego według Pestalozziego (1944)	Głowa	Ręce	Serce

19 Odnośnie dużego znaczenia założeń Pestalozziego dla tematyki kształcenia zawodowego i mployability zob. Gonon (2008)

2.6 Podsumowanie: Przedsiębiorca w kontekście modelu zasobów i kompetencji (model za–ko)

Jako podsumowanie w poniższej tabeli (Tabela 8.) przedstawione zostały kluczowe punkty charakteryzujące przedsiębiorców w kontekście modelu zasobów i kompetencji. Poszczególne kluczowe wypowiedzi przypisane zostały do klas kompetencji zgodnie z podziałem stworzonym przez Freya i Balzera (2005): kompetencje zawodowe, kompetencje społeczne, kompetencje metodologiczne i kompetencje osobiste. W prawej kolumnie znajduje się odniesienie do podrozdziału, w którym została omówiona dana wypowiedź. W tym miejscu należy zauważyć, że uzupełnieniem charakterystyki przedsiębiorcy mogą być również umiejętności wymagane od pracoprzedsiębiorcy (Tabela 10. w pkt 3.3) podawane przez Voßa (1998). Zostały one również przyporządkowane wyżej wymienionym klasom kompetencji. Wyraźnie widoczne w przypadku obu typów przedsiębiorców jest to, że różnią się oni przede wszystkim kompetencjami ponadzawodowymi, a mniej aspektami zawodowymi.

Tabela 8. Charakterystyka przedsiębiorców w kontekście modelu zasobów i kompetencji (model za–ko)

Nr	Kluczowe punkty	Odsyłacz
	Kompetencje zawodowe	
7	Przedsiębiorcy dysponują zróżnicowaną i kompleksową wiedzą implicytną. Nie jest im łatwo tę wiedzę uzewnętrznić.	2.3
15	Odnoszący sukcesy przedsiębiorcy kształtują w szczególności taką wiedzę i zdolności, które są kluczowe dla rozwoju ich przedsiębiorstwa.	2.5
24	Indywidualne przekonania, niezależność od środowiska, zainteresowania i kreatywność stanowią siłę napędową w kształceniu przedsiębiorców.	2.5
	Kompetencje społeczne	
4	Przedsiębiorcy mają odwagę wprowadzać nowe rozwiązania, chociaż nie mogą podporządkować ich pod kategorię rozwiązań ogólnie uznanych społecznie.	2.2
6	Przedsiębiorcy ponoszą dużą odpowiedzialność. Jako przedsiębiorcy ryzyka podzielają los swojego przedsiębiorstwa.	2.2

14	Działanie przedsiębiorcze odbywa się szybko i zdecydowanie, jednak bez presji, z opanowaniem.	2.5
18	Kompetencja przedsiębiorcza zakłada ponoszenie dużej odpowiedzialności.	2.5
19	Umiejętność pozostania niezależnym stanowi najważniejsze wyzwanie dla przedsiębiorcy. Tylko tak może on bez przymusu działania w pełni rozwijać się jako przedsiębiorca.	2.5
	Kompetencje metodologiczne	
1	Przedsiębiorców cechuje silnie ukształtowana gotowość do odcięcia się od tego, co znane i powszechne oraz śmiałość do podejmowania nieznanych i nowych rozwiązań.	2.2
2	Jeżeli sprawdzone rozwiązania względnie rutynowe działania są niewystarczające, wówczas przedsiębiorcy szukają nowych rozwiązań, opracowują i realizują je.	2.2
3	Przedsiębiorców wyróżnia to, że permanentnie rozglądają się za nowymi rozwiązaniami i starają się dostrzec takowe.	2.2
8	Istotne doświadczenia warunkujące sukces ukryte są w podstawowych założeniach względnie we wzorach interpretacji, którymi przedsiębiorcy posługują się mniej lub bardziej świadomie przy podejmowaniu ważnych decyzji. Są one przekazywane pracownikom przeważnie nie w sposób eksplicytny, lecz drogą socjalizacji.	2.3
9	Przedsiębiorcy dysponują nie tylko „tacit knowledge", lecz także zdobytymi przez doświadczenie tacit skills. Podstawowa zdolność responsiveness (postrzegania) w sensie Kirscha jest u nich szczególnie dobrze rozwinięta.	2.3
10	Responsiveness przedsiębiorców może tylko w ograniczonym stopniu zostać zbadana; zdolność ta pozostaje ściśle związana z osobą przedsiębiorcy.	2.3
11	Przedsiębiorców bardziej dotyczy teoria działania sytuacyjnego niż teoria struktur kognitywnych; w swym działaniu kierują się bardziej okolicznościami danej sytuacji niż dostępnymi strukturami kognitywnymi.	2.3
12	W strukturze czynności i sytuacji opisywanej w Activity Theory przedsiębiorcę można umieścić na płaszczyznach czynności i działania. Jego czynności wyrażane są w wartościowo –racjonalnych wzorcach normatywnego zarządzania, które są podstawą dla strategii jego celowo–racjonalnego działania.	2.3

13	Przedsiębiorcze działania charakteryzują się wzmożoną uwagą na pojawianie się nieprzewidywanych sytuacji i taką ich interpretację by zapewnić sobie swobodę działania, którą można bezpośrednio wykorzystać, aby móc przedstawić nową ofertę (produkt lub usługę).	2.4
	Kompetencje metodologiczne i osobiste	
16	Odnoszący sukcesy przedsiębiorcy dysponują tak samo jak menadżerowie (bardzo) dużą energią i koncentrują się na dążeniu do celu (w sensie Brucha & Ghoshala, 2002).	2.5
20	Mocno ukształtowana świadomość wolności i bardzo duża odpowiedzialność przedsiębiorcy wpływają na pogłębianie i intensyfikowanie jego zdolności do refleksji.	2.5
21	Podstawowe zdolności – responsiveness, zdolność uczenia się i działania oraz ich zestawienie stanowią istotne cechy struktury tożsamości przedsiębiorcy. Tworzą one podstawę do kształcenia kluczowych zdolności względnie zdolności potrzebnych do prowadzenia firmy.	2.5
22	Urzeczywistnienie tożsamości uda się przedsiębiorcy tym lepiej, im więcej wyobrażeń na swój temat świadomie przekształci w koncepcyjną, całościową wizję własnej tożsamości, którą będzie stopniowo realizował w socjoekonomicznym otoczeniu.	2.5
	Kompetencje osobiste	
5	Przedsiębiorcy nie działają wyłącznie celowo–racjonalnie jak zakłada teoria ekonomiczna. Uwzględniają w swym postępowaniu również typy działań wartościowo–racjonalnych, afektywnych (emocjonalnych) i tradycyjnie racjonalnych według Webera.	2.2
17	W odróżnieniu od menadżerów przedsiębiorcy przez emocjonalne przywiązanie do własnej firmy zajmują się nią długofalowo i z większym zaangażowaniem, dlatego mogą otwarcie przyznać się do wartościowo–racjonalnej motywacji, podczas gdy menadżerowie muszą działać celowo–racjonalnie.	2.5
23	W strukturze głębokiej tożsamości przedsiębiorcy znajdują się siły, które motywują go do nauki oraz kształtowania osobowości i w ogóle umożliwiają mu bycie przedsiębiorcą w sensie wcześniejszych tez.	2.5

3. Pracoprzedsiębiorca jako pracownik przyszłości

3.1 Pracoprzedsiębiorca i employability

W eseju, który opublikowano ponad dekadę temu, Günter Voß (1998) jeszcze dość ostrożnie prognozował, interpretując stwierdzone już wtedy przemiany warunków organizacji pracy, że mogłyby one długoterminowo prowadzić do „uelastycznienia" i „zaniku rozgraniczenia" w rozumieniu „społecznej definicji siły roboczej" w kierunku „przedsiębiorcy swojej własnej siły roboczej" . Charakteryzuje te przemiany – również w podobnych i późniejszych publikacjach (Voß & Pongratz, 1998; Voß, 2003) – jeszcze bez odnoszenia się do pojęcia *employability* i związanych z nim dążeń Unii Europejskiej.

Swój punkt widzenia uzasadnia wynikami badań socjologicznych w przemyśle, które z jednej strony pozwoliły stwierdzić rosnące *uelastycznianie* (deregulację warunków zatrudnienia, strategie outsourcingowe, centra przychodów, konsolidacje grupowe, formy pracy na bazie projektu, nienormowany czas pracy itp.), a z drugiej strony zaobserwować *zanik granic* (przekraczanie narodowych granic socjalnych i ekonomicznych, deregulację, globalizację, zmiany w wewnętrznej strukturze organizacji takie jak decentralizację, biuro w domu, zanik granic między życiem prywatnym i zawodowym) (odwołania do literatury – Voß, 1998).

Unia Europejska prowadzi od lat 1990–tych politykę zatrudnienia i politykę oświatową, której celem jest uczenie się przez całe życie: „lifelong education and training: Investment in education und training: Knowledge and know–how troughout life" (COM, 1993, ibid., 6), „Learning Society" (COM, 1995). „From its very beginning, lifelong learning has thus been related to

employment and economic policies in the light of competitiveness, yet it connects the orientation to employability with the aim of European integration through the support of social cohesion and the fostering of a 'European Identity'" (Kraus, 2008,). Wraz z procesem kopenhaskim kształcenie zawodowe postrzega się bardziej jako bezpośrednią drogę do zwiększenia własnej zatrudnialności (*employability*): kształcenie zawodowe jako inwestycja w kapitał ludzki, która nie tylko wspiera konkurencyjność jednostki lecz także wzmacnia konkurencyjność UE i jej socjalną więź (The Copenhagen Declaration, 2002).

Pojęcie *employability* pochodzi z Wielkiej Brytanii i łączy indywidualne kwalifikacje z zatrudnieniem, a mianowicie w taki sposób, że kwalifikacje istnieją, gdy można z powodzeniem zawrzeć i utrzymać stosunek zatrudnienia. Za podstawę takiego postrzegania służy oczywiście powszechny w Wielkiej Brytanii stosunek jednostki do sfery pracy zarobkowej (Earning schema), którego obraz w Niemczech jest zupełnie inny. Istotnym komponentem pracy jest tutaj naturalnie uzyskanie zarobku w wyniku pracy. W Niemczech dużo większą rolę odgrywa jednakże koncept zawodowy. Praca zawodowa nie jest postrzegana tylko poprzez pryzmat bycia zatrudnionym, lecz stanowi też istotne źródło osobistego zadowolenia i rozwoju własnej tożsamości, które w sposób wyidealizowany postrzega się jako zatrudnienie przez całe życie, nawet gdy takie wyobrażenie stało się w międzyczasie bardziej kruche (Kraus, 2008).

Katrin Kraus wykonała zestawienie niemieckiego konceptu zawodowego z brytyjskim lub anglosaskim konceptem *employability* odnosząc się do wyżej wyjaśnionego *earning schema* (Tabela 9.).

Tabela 9. Comparison of vocation and employability as earning schemata

	The concept of *vocation* in the German context	The concept of *employability* in the English–speaking context
Expertise	● Canonized in concrete vocations ● ‚Craftsman' as model	● Job–related definitions ● On the job
General competences, in particular behavioural and interpersonal competences	● 'Vocational actionability' (kompetencje zwodowe) as a new, comprehensive target	● Importance of academic competences ● Individual skills profile
Earning orientation	● Vocational identity ● Stability: biography + employment	● Self dependence ● Flexibility + dynamics

Źródło: Kraus (2008)

Powyższa tabela pokazuje wyraźnie, że *vocation* i *employability* z niemieckiego i angielskiego punktu widzenia, znajdują się względem siebie w stosunku kontradyktoryjnym (przeciwstawnym). *Employability* w pierwotnym znaczeniu rozumie się – w niemieckim kontekście – bardziej jako uzupełnienie konceptu zawodowego, przy czym wskazuje się na jego adaptację, a nie rezygnację z niego. Również instytucjonalno–ekonomiczna perspektywa unaocznia różnice tych dwóch koncepcji. Niemiecki system opiera się raczej na organizacji i wierności względem niej, podczas gdy angielski jest nastawiony dużo bardziej na rynek (pracy) (Harney & vom Hau, 2008).

Odnosząc się do wspomnianego na początku rozdziału pojęcia pracoprzedsiębiorcy, którego autorem jest Voß, wynikają poniższe wnioski. O ile z niemieckiego punktu widzenia pracoprzedsiębiorca stanowi lub też stanowił novum, o tyle w kontekście anglosaskim każdy człowiek jest postrzegany jako taki wchodząc na rynek pracy. Taki początek życia zawodowego jest tam nieznany z powodu braku dualnego kształcenia zawodowego, które w niemieckim kontekście oferowało w historycznie idealnym

przypadku zatrudnienie przez całe życie u pierwszego pracodawcy lub u pracodawcy po zakończeniu praktycznej nauki zawodu (Harney & vom Hau, 2008).

A więc rozumienie pojęcia *employability*, wywodzące się z angielskiego obszaru językowego, jest wspierane nie tylko przez zmiany w świecie pracy i zawodu, lecz jest mocno forsowane przez politykę UE oraz działy Human Resource Development międzynarodowych koncernów, które również realizują swoją politykę personalną według angielskiego modelu i spychają na dalszy plan niemieckie rozumienie zawodu (Kraus, 2000). Dlatego uzasadnionym punktem wyjścia może być założenia, że wzrośnie też znaczenie konceptu pracoprzedsiębiorcy w niemieckiej gospodarce, a w efekcie w kształceniu zawodowym, ponieważ poprzez kryzys gospodarczy prawdopodobnie zwiększy się dynamika zaistniałych już przemian w świecie pracy i zawodu.

3.2 Pracoprzedsiębiorca – na styku między strategicznym stylem życia a prześlizgiwaniem się

Ponieważ coraz bardziej ważny staje się ekonomiczny aspekt pracy zrozumiałym jest, że podobnie jak przedsiębiorstwa zostanie ona w znacznym stopniu poddana racjonalizacji. Zatem istotna zmienna strategicznego zarządzania polega na rozwijaniu racjonalności w świecie życia organizacyjnego. Już na początku dwudziestego wieku Max Weber przewidział trafnie racjonalizację osobistych sfer życia w rozumieniu ukierunkowanej na określony cel organizacji codzienności (Voß, 1998). Weber uważał jednakże tylko określone – wyższe warstwy społeczne za zdolne do metodycznie celowo–racjonalnego pokonania codzienności. Wykluczał jego przeniesienie na inne warstwy, ponieważ odmawiał im umiejętności[20] i skłonności do tego.

Na podstawie projektu „Codzienne prowadzenie życia" w rozumieniu Webera można wyróżnić trzy podstawowe, idealne formy organizacji codzienności: „tradycyjne prowadzenie życia", „strategiczne prowadzenie życia" oraz „sytuacyjna forma polegająca na otwartości i elastyczności" (Voß, 1998). O *tradycyjnym* prowadzeniu życia mówimy, gdy zawód jest powiązany z pracodawcą, z którym zawarto układ, aby móc żyć w pewności i harmonii. Taki model zapewnia z reguły stabilne umiejscowienie również w innych obszarów życia w czasie wolnym. Najczęściej mamy do czynienia z klarownym podziałem między czasem wolnym a pracą. Taki model prowadzenia życia staje się problematyczny, gdy stracimy pracę lub zostaną wyeliminowane inne stałe wielkości. Umiejętności radzenia sobie ze zmianami są często ograniczone.

O ile tutaj próbuje się znaleźć rozwiązanie w głównej mierze poprzez reaktywne dopasowanie do warunków miejsca pracy, o tyle *strategiczny* styl prowadzenia życia koncentruje się na aktywnej, systematycznej realizacji własnych wyobrażeń dotyczących życia i na opanowaniu warunków ramowych poprzez metodologiczną optymalizację życia w rozumieniu wypracowanego przez Maxa Webera stylu życia, który opiera się na etyce protestanckiej. Również taki model życia, który przeważnie dotyczy bardziej wymagających zawodów, opiera się ostatecznie na stabilnych

20 Dzisiaj Weber mówiłby prawdopodobnie nie o umiejętnościach tylko o kompetencjach. W tym rozdziale umiejętności i kompetencje mają miano synonimów.

warunkach pracy. Jednakże aktywne planowanie i przewidywanie daje lepsze możliwości wcześniejszego rozpoznania i zareagowania na zachodzące zmiany, tak jak to zrobili ci pracownicy firmy IBM w przykładzie Sennetta (2008), którzy w przeciwieństwie do innych programistów IBM, na czas wypowiedzieli umowę o prace i przenieśli się do rozwijającego się przemysłu komputerów osobistych.

Trzeci model organizacji życia stanowi kontrast do tych powyższych. Jest on nastawiony sytuacyjnie, otwarcie i elastycznie na stałe zmiany. W przeciwieństwie do modelu strategicznego planuje i przygotowuje się tutaj dużo mniej. Dominują decyzje ad hoc i zręczne pokonywanie trudności. Brak tutaj stałych reguł i zobowiązań. Wysoką suwerenność czasową okupuje się wysoce elastycznym wymieszaniem ‚pracy' i ‚życia', do czego niezbędna jest osobista stabilność i wymagana umiejętność organizacji. Ten typ odnajduje pewność w rozwiniętym zaufaniu do siebie samego i stałym udowadnianiu kompetencji. Voß streszcza to poprzez zaopatrzenie pojedynczych stylów w slogany: styl tradycyjny w „rutynę codzienności", strategiczno–metodologiczny w „organizację codzienności" i sytuacyjny w „sztukę codzienności". Interesujące jest to, że te nazwane style organizacji życia wykazują rzucające się w oczy podobieństwo z zasadniczą postawą przedsiębiorstw: typ tradycyjny odpowiada „obrońcy", typ strategiczny „architektowi", a artysta codzienności „osobie reagującej" (Kirsch, 2001).[21]

Wyżej opisany strategiczny typ organizacji życia reprezentuje woluntarystyczną postawę, która cechuje się absolutną wykonalnością. Jednakże w obliczu wysokiej socjoekonomicznej i ekologicznej kompleksowości dzisiejszego społeczeństwa ryzyka (Beck, 1986) jest ona często niemożliwa[22]. Przeciwstawna postawa, w której wszystkie siły determinuje rynek pracy i konieczne jest dopasowanie się, również nie odpowiadają całkowicie rzeczywistości, ponieważ coraz częściej przedsiębiorstwom udaje się wprowadzić coś nowego, co w odniesieniu do sił rynkowych nie było wcześniej

21 Teoria Kirscha została oparta na cytowanej często w nauce o ekonomice i organizacji przedsiębiorstwa typologii Milesa i Snowa (1978).

22 Bariera wykonalności jest pojęciem już od dawna znanym w pedagogice. Wystarczy pomyśleć o wąwozie, który powstaje między nauczycielem i uczniem podczas przeniesienia kognicji. Eduard Spranger utworzył w odniesieniu do tego ‚zasadę nieoznaczoności'. Taką postawę podpierają konstruktywistyczne kierunki myślenia (Arnold & Siebert, 2006).

do przewidzenia. Zatem wiele czynników przemawia za woluntarystyczną postawą, której źródłem jest w obliczu koncepcji planowanej ewolucji ograniczona wykonalność, i która stopniowo wciela w czyn podstawowe pomysły dotyczące koncepcyjnego spektrum polityki przedsiębiorstw, stawiając przy tym na ciągłe uczenie się, aby przedsięwziąć konieczne korekty i odpowiednio dostosować się (Kirsch, 1997).

W odniesieniu do pracoprzedsiębiorcy oznacza to, że ani ścisła organizacja codzienności obowiązującej tylko z zastrzeżeniem jako aktualny model strategiczny, ani sama sztuka rozwiązywania problemów (Muddling Through) według modelu sytuacyjnego samo przez się nie mogą obowiązywać jako warte starań, strategiczne nastawienie podstawowe. Obserwując rzeczywistość średniej wielkości przedsiębiorstw i przedsiębiorców można zauważyć, że również w ich przypadku aspekt lub model strategiczny jest słabo rozpowszechniony lub można go napotkać raczej rzadko, i że dominującą rolę odgrywają osoby potrafiące wybrnąć z sytuacji i prześlizgnąć się. Kirsch (2001) ostrzega stanowczo przed niedocenianiem tych przedsiębiorców, którzy działają z „wyczuciem i intuicją", najczęściej improwizują i często odnoszą przy tym sukcesy. Jednakże taka koncepcja sukcesu napotyka w obliczu dzisiejszej dynamiki gospodarczej na ogół na granice, których nie można pokonać bez uzupełniającego, strategicznego planowania. Z tego powodu zaleca się również pracoprzedsiębiorcy rozwiązanie kompromisowe zbliżone do koncepcji planowanej ewolucji.

Kolejny podstawowy aspekt polega na tym, że pracoprzedsiębiorcy mogą nauczyć się od przedsiębiorców – ale też od niektórych pracowników, którzy nieformalnie posiadają takie umiejętności, że do bycia przedsiębiorcą należy nie tylko racjonalność w rozumieniu obiektywnej, instrumentalnej racjonalności celu, lecz również powinno się odwołać do innych form racjonalności. Ten aspekt jest ściśle związany z podstawową umiejętnością reaktywności, która najczęściej jest mocno rozwinięta u pracowników. W kolejnym rozdziale przedstawimy dogłębną analizę tych i innych umiejętności pracownika. Jednakże wcześniej nawiążemy jeszcze do zdefiniowanych przez Voßa wymagań względem pracoprzedsiębiorców.

3.3 Wymagania względem pracoprzedsiębiorców

Przełożenie teorii planowanej ewolucji na kształcenie pracoprzedsiębiorców polega na wyważonym wykorzystaniu istniejących i rozwijających się umiejętności, przy czym oprócz oczywistych fachowych kompetencji wymagane są w szczególności kompetencje osobiste, takie które były lub są przedmiotem klasycznych postaw edukacji. Chodzi szczególnie o te umiejętności, których domagał się Voß (1998) – tutaj podzielone według klas kompetencji (Tabela 10.).

O ile pracownicy nabywają z reguły umiejętności poprzez doskonalenie zawodowe, które często odbywa się w przedsiębiorstwie w specyficznie okrojonych ramach, o tyle od pracoprzedsiębiorców żąda się nieustannego aktualizowania i poszerzania nabytych umiejętności w celu pozostania atrakcyjnym dla innych usługodawców i dla rynku pracy. Pracoprzedsiębiorcy są zmuszeni do stałej ekonomizacji swojego potencjału pracowniczego (Voß, 1998).

Tabela 10. Umiejętności pracoprzedsiębiorców

	Kompetencje fachowe
1.	Systematyczne rozwijanie fachowych i interdyscyplinarnych kompetencji: „umiejętność uczenia się“, „self development (własny rozwój)“, „zarządzanie kompetencjami”)
	Kompetencje społeczne
4.	Budowanie i pielęgnowanie zawodowych i prywatnych sieci społecznych: „social networking (tworzenie społecznych sieci)“, „personal relations management (zarządzanie relacjami osobistymi“)
5.	Rozwój/stabilizacja osobowości w celu rozwiązania problemów psychospołecznych: „identity management (zarządzanie tożsamością)“, „praca nad tożsamością“, „stabilizacja własnego ‚ja’“, „active coping (aktywne radzenie sobie)“, „odporność “, „emotion work (praca z emocjami) “, „emotion management“(zarządzanie emocjami)
	Kompetencje metodologiczne
2.	Prezentacja i wprowadzenie (wejście) na rynek („autopromocja“, „kreowanie wizerunku“, „autoinscenizacja“, „ukierunkowywanie“)
3.	Samoorganizacja („samozarządzanie“, „samodysycplina“, „samodzielna racjonalizacja“, „aktywne postrzeganie biografii“, „kompetencja biograficzna“, „life–politics“)
	Kompetencje osobiste
6.	Systematyczne, indywidualne szukanie sensu i motywacji z uwzględnieniem głębszych emocjonalnych i kreatywnych zasobów („samodzielne motywowanie się“, „umiejętność zachwycania się“, „indywidualne nadawanie sensu“, „self commitment”, „kreatywność“, „innowacyjność“)

Źródła : Umiejętności pracoprzedsiębiorców od 1 do 6 sporządzono w oparciu o Voßa (1998) i jego przyporządkowanie haseł w nawiasach; Podział według kompetencji bazuje na teorii Freya i Balzara (2005).

Według Voßa i Ebringshoffa (2004) tym, co odróżnia pracoprzedsiębiorcę w sposób istotny od dotychczas dominującego pracownika – który był ukierunkowany w zależności od zawodu i wynagrodzenia – jest bardziej reaktywne wykonywanie pracy w obrębie wyznaczonych struktur pod trzema względami

(a) „zwiększonej samokontroli i samoopanowania”,

(b) „rozbudowanej samodzielnej ekonomizacji wydajności” oraz

(c) „samodzielnej racjonalizacji i wprowadzenia przedsiębiorczości w sferze życia”.

Ad (a): W przeciwieństwie do pracowników, którzy raczej pasywnie wykonują zadania swoich menadżerów, i których swoboda działania jest ograniczona, zadania pracoprzedsiębiorców są dokładnie odwrotne: powinni oni samodzielnie kierować swoją pracą w zależności od wymagań narzucanych przed przedsiębiorstwo. Sposób wykonania zależy w znacznym stopniu od nich samych. Podstawą jest założenie, że wymagany wynik zostanie osiągnięty. Pracoprzedsiębiorcy wnoszą nie tylko swoją ‚normalną' siłę roboczą pracownika, lecz także swój potencjał samodzielnego kierowania sobą i samokontroli – przy czym istnieje niebezpieczeństwo, że zostanie on wyczerpany nadmiernie lub wyzyskany.

Ad (b): Pracoprzedsiębiorcy osiągają w procesie (a) inny stosunek do własnej siły roboczej niż pracownicy. W opozycji do pracowników, którzy rzadko oferują się na wewnętrznym lub zewnętrznym rynku pracy, pracoprzedsiębiorcy muszą to robić permanentnie. Muszą aktywnie wykorzystywać swój potencjał pracowniczy jako ‚towar', zarówno w odniesieniu do wydajnego wytwarzania lub jego ekonomicznego użycia, jak również w odniesieniu do wejścia na rynek, związanego z nieustanną samodzielną aktywnością marketingową.

Ad (c): O ile zasadniczo u pracowników występuje rozgraniczenie pomiędzy pracą i czasem wolnym, o tyle u pracoprzedsiębiorcy tego nie ma. Muszą być dyspozycyjni w każdym miejscu i o każdej porze. Życie prywatne trzeba organizować w taki sposób, żeby w pierwszej kolejności służyło zakładowi produkcyjnemu i wprowadzającemu na rynek, przez co dochodzi do wprowadzenia przedsiębiorczości do prywatnej sfery życia lub też jej racjonalizacji. Codzienna organizacja życia podąża tym samym za tzw. ‚strategiczną' organizacją życia, którą stworzył Voß (1998).

Powyżej wymienione cechy pracoprzedsiębiorcy wskazują na podobieństwo z małymi przedsiębiorcami takimi jak samodzielni rzemieślnicy, samozatrudnieni, właściciele małych firm i osoby wykonujące wolny zawód, do których odnoszą się też umiejętności ujęte w Tabeli 10. W porównaniu do kluczowych punktów streszczonych w rozdziale 2.6, Tabela 8., które wywodzą się z modelu Za–Ko, widoczne są jednakże wyraźne różnice. Te kluczowe punkty można uporządkować według następujących – obejmujących wiele obszarów – cech przedsiębiorców:

(A) **Kompleksowe podejmowanie ryzyka, ponoszenie odpowiedzialności, bycie wolnym** [punkty kluczowe 6, 14, 18, 19, 20];
(B) **Dostrzeganie, badanie i kreatywne wdrażanie nowości** [punkty kluczowe 1, 2, 3, 4, 11, 13, 15, 16];
(C) **Otwartość na racjonalność wykraczającą poza racjonalność celu** [punkty kluczowe 5, 7, 9, 10, 17, 21];
(D) **Stworzenie wzoru opartego na głębokiej strukturze i jego realizacja** [punkty kluczowe 8, 12, 22, 23, 24];

Ad (A): Przedsiębiorca ponosi w większym stopniu niż pracownik ryzyko i odpowiedzialność. Pracuje na własny rachunek. Odpowiada bezpośrednio i zasadniczo w nieograniczonym stopniu. Jego działalność i relacje gospodarcze reguluje Kodeks Cywilny poprzez formy umowy (umowy o dzieło, umowy zlecenia, umowy kupna–sprzedaży) oraz Kodeks Handlowy, podczas gdy pracoprzedsiębiorca znajduje się w stosunku umowy o pracę zgodnie z Kodeksem Pracy, na którym opiera się prawo pracy. Przedsiębiorca nie podlega zwierzchnikowi (jak jest w przypadku pracownika na umowę o pracę), ale pracoprzedsiębiorca podlega, mimo że przysługuje mu dużo większa wolność niż pracownikowi. Pracodawca odpowiada w takim samym stopniu za pracoprzedsiębiorcę jak za pracownika. Pracownik lub pracoprzedsiębiorca odpowiadają natomiast w stopniu ograniczonym. Na przykład kierownictwo projektu w celu wprowadzenia nowego technicznego urządzenia może zdecydować się na zlecenie prac zarówno zatrudnionemu pracoprzedsiębiorcy – w takim przypadku stosuje się często dodatkową umowę np. zlecenia, zatrudnia go na czas określony lub zmienia jego zakres obowiązków – jak również przedsiębiorcy, który jest dla firmy obcy, i który wykona zadanie na własny rachunek zgodnie z etapami (kamieniami milowymi) wyszczególnionymi w umowie o dzieło. Ten, kto oferuje swoje usługi na rynku również innym zleceniodawcom, i w hierarchii zakładu nie jest podporządkowany poleceniom wynikającym z umowy o pracę, jest przedsiębiorcą i nie jest postrzegany jako pozorny przedsiębiorca[23]. Obaj (przedsiębiorca i pracoprzedsiębiorca) merytorycznie świadczą takie same usługi, ale formalnie istnieją duże różnice doty-

23 Przedsiębiorca pozorny – chodzi tu o wypadki tzw. samozatrudnienia, kiedy pracownik wykonujący określoną pracę został zmuszony do zarejestrowania własnej działalności gospodarczej i nadal wykonuje tą samą pracę na rzecz poprzedniego pracodawcy, ale jako przedsiębiorca.

czące współdecydowania, odpowiedzialności, ubezpieczenia społecznego itd. W porównaniu do przedsiębiorcy pracoprzedsiębiorca nie może utworzyć własnego przedsiębiorstwa w wyniku swojej działalności i nie może przenieść go na generację następców. Niemniej jednak musi on rozwinąć pewną potrzebę niezależności, aby zapewnić wolną przestrzeń dla rozwoju swoich kompetencji, które będą potrzebne w przyszłości.

Ad (B): Przedsiębiorców charakteryzuje cecha poszukiwania, oceniania i wartościowania nowości. Tak, jak przedsiębiorca, pracoprzedsiębiorca może znaleźć się w podobnej pozycji wyjściowej, ponieważ i jednego i drugiego „odsyła się domu" po wykonaniu zlecenia. Pracoprzedsiębiorca będzie mógł ponownie nawiązać współpracę tylko wtedy, gdy będzie miał do zaoferowania coś, co cieszy się zainteresowaniem, w szczególności gdy dostarczy rozwiązania, które przyniosą potencjalnym zleceniodawcom korzyści. W związku z tym również on musi próbować nowych rozwiązań i rozwijać swoje kompetencje, aby móc je oferować. Natomiast przedsiębiorca może podchwycić nowość i zaadoptować ją w swoim własnym przedsiębiorstwie. Spektrum jego możliwości jest bez porównania większe. Jednak postawa cechująca się otwartością na nowości może przynieść korzyści również pracoprzedsiębiorcy. Jak bardzo jest to przydatne i konieczne, obrazuje wyżej cytowany przykład programistów firmy IBM, którzy nie chcieli podjąć nowych wyzwań, mimo, że posiadali odpowiednią wiedzę do tworzenia nowych rozwiązań. Innowacyjne rozwiązania zostały podjęte przez ich kolegów i to oni odnieśli sukces. Otwartość na nowości i gotowość do ich wprowadzania należą do elementarnych cech przedsiębiorcy i pracoprzedsiębiorcy, przy czym przedsiębiorca ma większe spektrum wolności do wprowadzania zmian.

Ad (C): Pracownicy są obowiązani względem menadżerów do detalicznego uargumentowania sposobu przeprowadzania zadań. Z określenia detali rezygnuje się w dużej mierze w związku z nową formą powierzania pracy pracoprzedsiębiorcom według motta: „Jest nam to obojętne, jak i kiedy to zostanie zrobione, jeżeli nie zostanie przekroczony budżet finansowy i urządzenie będzie działać bez żadnych usterek w dniu X!". Dzięki takiemu podejściu można zastosować wszystkie racjonalne modele. Rów-

nież pracoprzedsiębiorcy, tak jak przedsiębiorcy, mogą zdać się świadomie na swoje subiektywne doświadczenia oraz swoją reaktywność. W tym aspekcie pracoprzedsiębiorcy mogą uczyć się od przedsiębiorców i planowo doprowadzić do wykształcenie umiejętności (na przykład poprzez wybór odpowiednich projektów), które umożliwią im nabycie odpowiednich doświadczeń. Różni ich wolność i swoboda działania, którą mają przedsiębiorcy.

Ad (D): Przedsiębiorców cechuje często ogromna energia i chęć osiągnięcia celu. Ich siłą napędową są głęboko zakorzenione, wewnętrzne ideały, które pozwalają na realizacje celów z pasją. Podobnego poziomu wydajności wymaga się od pracoprzedsiębiorców, dlatego również oni, tak jak przedsiębiorcy, muszą szukać takich sił napędowych w głębokiej strukturze swojej osobowości, które zaowocują rozwojem koncepcji samego siebie i jej stopniową realizacją.

W celu lepszego zrozumienia różnic między pracownikiem(P), pracoprzedsiębiorcą (PPB) i przedsiębiorcą(PB) w odniesieniu do cech charakterystycznych dla przedsiębiorcy sporządzono poniższą Tabelę 11. schematyczną.

Tabela 11. Zróżnicowanie stopnia rozwinięcia cech charakterystycznych dla przedsiębiorcy

Cecha przedsiębiorcy	Stopień od 1 do 5				
	1	2	3	4	5
(A) Kompleksowe podejmowanie ryzyka, ponoszenie odpowiedzialności, bycie wolnym	**P**	**PPB**			**PB**
(B) Dostrzeganie, badanie i kreatywne wdrażanie nowości	**P**			**PPB**	**PB**
(C) Otwartość na racjonalność wykraczającą poza racjonalność celu	**P**			**PPB**	**PB**
(D) Stworzenie wzoru opartego na głębokiej strukturze i jego realizacja	**P**			**PPB**	**PB**

(1 = stopień niski do 5 = stopień wysoki)

W związku ze zwiększeniem liczby pracoprzedsiębiorców w przedsiębiorstwach oraz angażowaniem ich w większą ilość projektów w przyszłości, powstają przynajmniej trzy obszary problemów:
(1) Jak kadry kierownicze będą się obchodzić z pracoprzedsiębiorcami?
(2) Jak dostosuje się organizacje zakładu do nich? oraz
(3) jak powinni rozwijać się pracoprzedsiębiorcy?

Ad (1): Zaleta pracoprzedsiębiorców, którą jest umiejętność samodzielnej pracy staje się korzyścią dla przedsiębiorstwa tylko wtedy, gdy ten potencjał daje się przetransformować dla przedsiębiorstwa w sposób wydajny. W przeciwieństwie do normalnych pracowników pracoprzedsiębiorcy nie potrzebują żadnych bezpośrednich instrukcji ze strony menadżerów. Takie instrukcje widziane są często jako niestosowna ingerencja. Dlatego kadra kierownicza pracoprzedsiębiorców jest obowiązana do prowadzenia ich w sposób pośredni lub strukturalny. Przykładem podstawy teoretycznej takiego podejścia jest „kierownictwo zorientowane na wartości". Wunderer (2001) rozumie je jako „transformację wzorców myślowych z biurokratycznych na przedsiębiorcze". Kadra kierownicza musi z jednej strony zadbać o takie warunki ramowe, aby pracoprzedsiębiorcy mogli w pełnym stopniu wnieść swój potencjał i mogli się rozwijać, a z drugiej strony zabezpieczyć interesy zakładu tak, aby zasoby były wykorzystywane ekonomicznie i cele były osiągane. Należy nie tylko utrzymywać duża autonomię pracoprzedsiębiorców – do której nie przywykli menadżerowie nieautonomicznych pracowników – lecz także ją jeszcze wspierać, na przykład poprzez powierzanie kolejnych kompetencji związanych z podejmowaniem decyzji. Pracoprzedsiębiorcy powinni mieć możliwość pełnego wykorzystania swoich doświadczeń, co dla kadry kierowniczej wiąże się z przyjmowaniem związanej z nimi krytyki wymaganej dla dobra przedsiębiorstwa. Przełożeni pracoprzedsiębiorców muszą dbać zarówno o ich interesy jak i interesy przedsiębiorstwa oraz wzajemną równowagę między nimi, również w odniesieniu do *work–life–balance* (równowagi między pracą i życiem prywatnym) pracoprzedsiębiorcy. Pracoprzedsiębiorcy potrzebują szczególnego wsparcia przełożonych, którzy im intensywniej wyjdą naprzeciw interesom pracoprzesięciorców, tym szybszy i większy będzie wkład pracoprzedsiębiorców w przedsiębiorstwo. Mówiąc krótko

nowa siła robocza w postaci pracoprzedsiębiorców potrzebuje „nowego typu kadry przywódczej" (Voß & Ebringhoff, 2004), który będzie opierać się na innej logice niż na przykład „służebne przewództwo" (Reinhardt, 2003).

Ad (2): Organizacja zakładu także musi być dopasowana do pracoprzedsiębiorców. Musi stać się bardziej pośrednia, a to oznacza kierowanie ramowe czyli nie poprzez bezpośrednie kontrolowanie procesów , tylko poprzez systematyczną analizę nakładów i wyników odzwierciedlającą realizację celów ilościowych i jakościowych. Poprzez kierowanie ramowe pojedyncze osoby uzyskują większy stopień wolności i w taki sposób mogą rozwinąć dynamikę samoorganizacji, czego wynikiem jest większa elastyczność, adekwatność sytuacyjna i kreatywność. Sztywna funkcjonalna struktura organizacyjna będzie musiała ustąpić po wielokroć elastyczniejszej organizacji procesowej cechującej się bliskością klienta. Zamiast drobiazgowych przepisów i wytycznych należy wynegocjować główne cele. Aby urzeczywistnić i zrealizować globalne cele, wizje i podstawowe wartości przedsiębiorstwa, pracoprzedsiębiorcy muszą je rozumieć . Tak jak w obrazie Antoine'go Saint–Excupery'go muszą wytworzyć w sobie tęsknotę za morzem, żeby móc konstruować i budować samodzielnie statki. Dla zrozumienia zamiarów pracodawcy potrzebna jest też wola i aprobata ze strony pracoprzedsiębiorcy, wtedy możliwe jest zawarcie porozumienia, które poprą obie strony.

Ad (3): W końcu chodzi o to, żeby wspierać rozwój pracoprzedsiębiorców, którzy potrzebują fachowych kwalifikacji kluczowych i w jeszcze większym stopniu, typowych dla nich, interdyscyplinarnych kwalifikacji kluczowych. Co do ich treści zostały one wyznaczone na podstawie opisanych na początku tego rozdziału cech:

- umiejętności dotyczących samodzielnego zarządzania (samokontrola, samoopanowanie),
- umiejętności dotyczących samodzielnej ekonomizacji oraz racjonalizacji codzienności i przebiegu życia.

Aby odkryć pracoprzedsiębiorców lub przyczynić się do aktywowania cech pracoprzedsiębiorcy u pewnych osób potrzebne będą specyficzne programy kształcenia, które będą wprowadzane i wspierane przez przełożonych. Aspekt pracoprzedsiębiorcy musi być przedmiotem rozmów i opinii współpracowników, którym będzie towarzyszyć specjalny coaching przy jednoczesnym podwyższaniu stopnia trudności zadań lub projektów.

4. Podsumowanie oraz wnioski dotyczące (wy–)kształcenia pracoprzedsiębiorców

Kompleksowe wymagania względem przedsiębiorców długotrwale odnoszących sukcesy są bez wątpienia bardzo wysokie. Jest to zaskakujące ponieważ przedsiębiorcy raczej nie cieszą się pozytywną reputacją w polskim społeczeństwie. Jednakże ten negatywny sposób postrzegania przedsiębiorców zmienia się w pozytywny u tych, którzy mieli bezpośrednio do czynienia z przedsiębiorcami średniej wielkości. Zgodnie z badaniami empirycznymi w szerokiej opinii publicznej dominuje niejednoznaczny obraz przedsiębiorcy (CBOS 2003[24]; Projekt PKPP 2011 – 2013[25]). Wysoka wydajność, którą uzyskują przedsiębiorcy, zostaje doceniona przez społeczeństwo tylko w niewielkim stopniu. Stworzone przez demokratycznie wybranych polityków warunki ramowe poprzez różnorodność przepisów i nakazów, utrudniają tworzenie i utrzymanie małych i średniej wielkości przedsiębiorstw. Właśnie w tym leży przyczyna upadku nowo założonych przedsiębiorstw lub tego, że wielu nie udaje się nawet zaistnieć. W takim samym stopniu czynnikiem sprawczym tej sytuacji jest fakt, że wielu założycieli przedsiębiorstw lub kontynuatorów niewątpliwie nie jest w stanie sprostać wysokim wymaganiom. Przedsiębiorcy, którzy potrafią poradzić sobie przez długi okres czasu na „ciężko wywalczonych" rynkach, posiadają najwyraźniej dobrze rozwinięte zdolności adaptacyjne oraz umiejętności związane z wprowadzaniem innowacji. W związku z tym są wzorem do naśladowania nawet bez społecznej aprobaty i można ich postrzegać jako *best practice* (przykłady dobrych praktyk). Tym samym dla przyszłych pracowników stanowią bardzo znaczący punkt odniesienia. Niemniej rozgraniczenie pracoprzedsiębiorców od przedsiębiorców pokazuje, że nie należy stosować tego wzoru w stosunku jeden do jednego.

24 http://www.univ.rzeszow.pl/pliki/Zeszyt12/31.pdf (pobrano 17.04.2013)

25 http://pkpplewiatan.pl/wydawnictwa/_files/publikacje/poprawa_wizerunku_przedsiebiorcow_folder.pdf (pobrano 17.04.2013)

Dotychczasowi pracownicy też musieli uczyć się specyficznych dla przedsiębiorstwa treści i dopasowywać do zmian organizacyjnych, ale do tej pory nie byli zmuszeni do daleko idącego kwestionowania i zmieniania swojej wydajności, tak jak robili to w normalnych przypadkach odnoszący sukcesy przedsiębiorcy. Takiego zachowania żądano od pracowników tylko w przypadkach kryzysowych, gdy w jakimś regionie redukowano miejsca pracy lub gdy z przyczyn zdrowotnych zaszła potrzeba nabycia nowych kwalifikacji. Natomiast dla pracoprzedsiębiorców takie przypadki kryzysowe należą do codzienności. Optymalne wykorzystanie swojego potencjału pracowniczego stanowi dla nich wyzwanie, któremu należy sprostać, aby móc podjąć każdą pracę.

Zanim odpowiemy na pytanie, co pracoprzedsiębiorcy powinni uczynić, żeby przygotować się do przyszłych wyzwań, musimy odpowiedzieć na dwa podstawowe z pedagogicznego punktu widzenia, powiązane ze sobą pytania:

– [1] Czy można nauczyć się pracoprzedsiębiorczości?
– [2] Czy można nauczyć kogoś pracoprzedsiębiorczości?

Oba pytania można postawić w takiej samej formie w odniesieniu do przedsiębiorczości.

Z pytaniem dotyczącym możliwości nauczenia się pracoprzedsiębiorczości [1] związana jest bezpośrednio kwestia, czy w ogóle istnieją ludzie, którzy będą w stanie wykazać się taką elastycznością. W powojennej Polsce do 1990 r. nie ma możliwości oszacowania odsetka przedsiębiorców (w PRL nie istniała „oficjalnie" taka grupa ludzi). Dane na ten temat zaczęto zbierać dopiero od 1990 r. Można powiedzieć, że dopiero po zliberalizowaniu zasad funkcjonowania gospodarki na początku 1990 roku (m.in. zniesienie monopolu przedsiębiorstw państwowych w produkcji i obrocie towarów, uwolnienie cen, wprowadzenie wewnętrznej wymienialności złotego) nastąpił rozkwit przedsiębiorczości i rozwój małych i średnich przedsiębiorstw (MSP). Udział MSP (przedsiębiorstw zatrudniających do 500 osób) wyniósł w 1990 roku około 25%. Wzrósł więc aż o około 6% w porównaniu z rokiem 1989. Podobnie szybkie tempo wzrostu tego wskaźnika (6–7 punktów procentowych rocznie) odnotowano w latach 1991–1992, co spowodowało, że w 1992 roku udział MSP wyniósł już 39%,

a nieco ponad 40% w 1993 roku[26]. Poziom przedsiębiorczości, mierzony liczbą firm na tysiąc mieszkańców w Polsce, jest na poziomie nieco poniżej średniej UE (40 do 42) Najbardziej przedsiębiorczym w tym ujęciu narodem w UE jest Portugalia – 80, Grecja – 74 i Włochy – 65, najmniej: Słowacja – 11,5 i Rumunia – 10. Lepszy od średniej UE wynik jako kraj osiąga Polska pod względem dwóch innych wskaźników mierzących poziom przedsiębiorczości – odsetka osób dorosłych, które założyły własną firmę lub podejmują działania w tym kierunku oraz odsetka osób, które preferowałyby własną działalność gospodarczą (odpowiednio 14% do 12% i 49% do 45%). Według aktualnych danych GUS (za 2011 r.) w Polsce działa 1,78 mln przedsiębiorstw, z czego większość (99,8%) to małe i średnie przedsiębiorstwa. Sektor MSP w Polsce w większym stopniu niż w UE jest zdominowany przez mikrofirmy, których udział w całkowitej liczbie przedsiębiorstw (96%) przewyższa średnią europejską (91,8%). Odsetek małych firm w liczbie MSP w Polsce (3,1%) jest o ponad połowę mniejszy od średniej dla UE–27 (6,9%). Mimo to średnioterminowe trendy pokazują, że struktura firm w Polsce zmierza w kierunku podobnej do UE – spada udział mikro firm, a wzrasta udział pozostałych grup przedsiębiorstw[27]. W 2011 r. liczba przedsiębiorstw zarejestrowanych w Polsce w rejestrze REGON wyniosła 4 071,6 tys.[28].

W powojennych Niemczech, w roku 1960 liczba samozatrudnionych stanowiła dużą grupę: 9,3 mln na 52 mln mieszkańców zachodnich Niemiec, co stanowiło prawie 18%. Z badań Hamersa (2001) wynika, że w roku 2000 było już tylko około 5 % samozatrudnionych (4 mln z 82 mln.) Biorąc pod uwagę liczbę osób zatrudnionych, ilość przedsiębiorców w Niemczech wynosi 10,2%, w UE jest to 13,2% (Eurostat, OECD, maj 2009). Przyjmując dane z 1960 roku czyli prawie 20 % jako ‚naturalną' górną granicę samozatrudnienia, prawie co piąta osoba pracująca byłaby w stanie wykazać się wymaganą elastycznością. A więc zgodnie z wnioskowaniem – pozostałe 80%, czyli tym samym przeważająca większość osób zatrudnionych

26 Praca zbiorowa pod kierunkiem prof. dr hab. Leszka Ziemkowskiego, „Wkład małych i średnich przedsiębiorstw w rozwój gospodarki polskiej" str. 6 http://www.parp.gov.pl/files/74/81/92/wklad.pdf (pobrano 17.04.2013)

27 Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce, PARP http://www.parp.gov.pl/index/more/24313 pobrano 17.04.2013

28 Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010 –2011, PARP str.21 http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/479/15160.pdf

nie dysponuje takimi predyspozycjami. Z tych 20% obecnie ponad połowa prowadzi już własną działalność gospodarczą. Wobec tego pozostaje tylko 20% spośród osób pracujących, które posiadają potencjał do bycia pracoprzedsiębiorcą. Z powyższych rozważań wynika nie tylko to, że liczba pracoprzedsiębiorców jest ograniczona, lecz także fakt, że przeważająca liczba pracowników szuka albo potrzebuje kierownictwa. Nieprzypadkowo stwierdza się, że tam, gdzie zatrudniona jest większość pracowników, mianowicie w małych i średniej wielkości przedsiębiorstwach, występuje wysokie zapotrzebowanie na dobre kierownictwo (Hamer, 2001). Normalni pracownicy potrzebują kadry kierowniczej, a kadra kierownicza jest skuteczna, gdy pracownicy są jej przyporządkowani. Ten wniosek można przełożyć na pracoprzedsiębiorców, którzy będą mogli w pełni rozwinąć swoją efektywność, gdy pracownicy wykonają dla nich prace wstępne i będą pełnić funkcję pomocniczą.

Na pytanie dotyczące możliwości nauczenia się pracoprzedsiębiorczości (intrapreneurship) [1] można odpowiedzieć twierdząco tylko w ograniczonym stopniu. Niewątpliwe konieczne są do tego specyficzne uzdolnienia. Abstrahując od aspektu talentu, którego wymaga się w każdej dyscyplinie naukowej, co potwierdza Schulte (2006), pytanie o możliwości nauczenia kogoś pracoprzedsiębiorczości [2] trzeba potraktować w sposób zróżnicowany. Bez wątpienia można przekazać fachowe, metodologiczne oraz społeczne zasoby. Natomiast kompetencje osobiste można przekazać tylko w ograniczonym stopniu, ponieważ są one uwarunkowane genetycznie lub ukształtowane w procesie indywidualnej socjalizacji. Nie można ‚stworzyć' pracoprzedsiębiorcy, ale istnieje możliwość, żeby za pomocą odpowiednich kierunków kształcenia dostrzec tych potencjalnych i pozwolić im się rozwinąć.

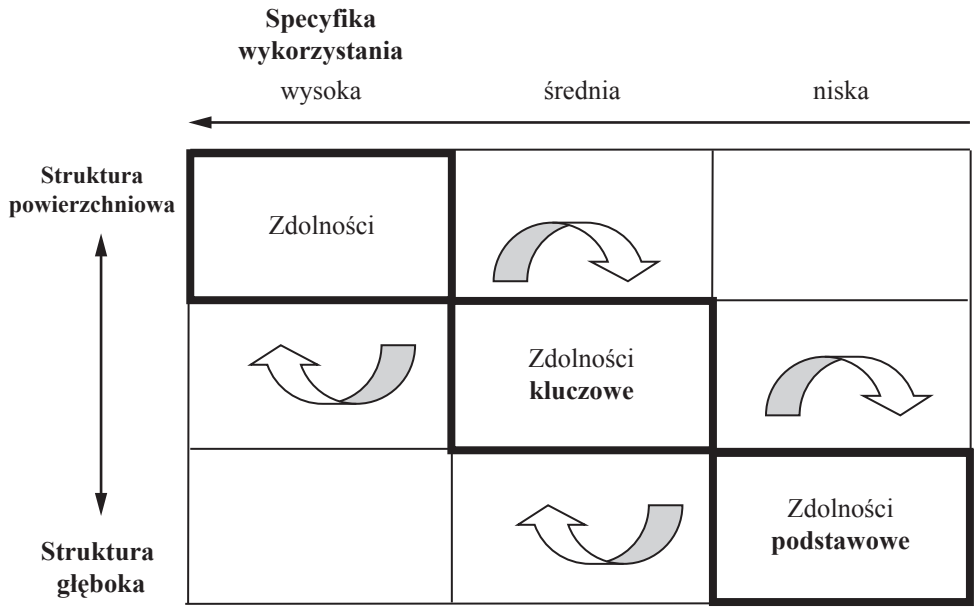
Co samodzielnie mogą uczynić przedsiębiorstwa albo potencjalni pracoprzedsiębiorcy, żeby rozwinąć pracoprzedsiębiorców?

Ze strategicznego punktu widzenia wykształcenie zdolności kluczowych, które można wykorzystać w wielu kontekstach, jest warte starań. Wtedy nie może już być mowy o jednym zawodzie w sensie społecznych szablonów wprowadzania na rynek potencjału pracy i jego wykorzystania

(Beck, Brater & Daheim, 1980). Celem jest nabycie i zastosowanie takich zdolności, które będą pasować do pewnych segmentów pracy. Ponieważ nabycie i zastosowanie tak obszernych zdolności nie jest możliwe bez rezygnacji z prywatnego życia, indywidualne rozwijanie tych zdolności staje się konieczne, tak aby wpleść je całościowo w osobowość i wzmocnić tożsamość. Bez takiego scalenia z osobistymi celami i skłonnościami nie jest możliwie długotrwałe zaangażowanie.

Jest oczywistym, że pracoprzedsiębiorcy są zmuszeni do snucia refleksji nad głębokimi warstwami swojej osobowości i do szukania motywów do wykorzystania ich jako siły napędowej w celu rozwinięcia zdolności kluczowych. Podczas mobilizacji osobistych zasobów nie brakuje też refleksji związanych z pytaniami o wartości. W przeciwieństwie do pracowników, którzy są odpowiedzialni tylko za niewielki odcinek zakładowej rzeczywistości, pracoprzedsiębiorcy szybciej napotykają na granice. Pytania, czy tak wysokie zaangażowanie jest tego warte i czy ta czynność ma być związana z taką odpowiedzialnością, zmuszają do odpowiedzi i zajęcia stanowiska. Nierozwiązane konflikty blokują zasoby wysokiego zaangażowania. Wymaga ono w większym zakresie normatywnego poznawania tożsamości. Bez zadawalających wyników w nauce nie można wykształcić żadnych zdolności kluczowych, wręcz przeciwnie poprzez wyzysk samego siebie za wszelką cenę można doprowadzić do syndromu permanentnego przeciążenia, który zakończy się wypaleniem (Perner, 2008; Wunderer & Küpers, 2003; odnośnie dalszych obciążeń zobacz: Plath, 2000).

Pracoprzedsiębiorcy powinni przekształcać swoje zdolności w zdolności kluczowe i podstawowe i odwrotnie (Rysunek 18.). Poprzez własne i/lub obce refleksje należy zamieniać zdolności w zdolności kluczowe i podstawowe. Należy rozpoznać i wypełnić luki, ewentualnie brać udział w specjalnych projektach, w których takie zdolności można wyszkolić. Planowe wzmocnienie zdolności bazowych pozwala zdobycie umiejętności kluczowych, z których mogą później wyniknąć nowe zdolności do pokonywania nowych zadań.



Rysunek 18. Kaskada zdolności

Na pytanie, czy teoria *employability*, którą forsuje Unia Europejska oraz działy rozwoju zasobów ludzkich międzynarodowych koncernów, stanie się strategiczną podstawą dla pracoprzedsiębiorców, nie można odpowiedzieć ostatecznie ani twierdząco ani przecząco. Zależy to od tego, czy pojedynczy pracoprzedsiębiorca wykorzysta spektrum związane z teorią strategicznego prowadzenia przedsiębiorstwa. Orientując się na bazie powyższej dydaktycznej siatki strukturalnej może dokonać decydującego rozróżnienia.

Ma on wybór, czy zgodnie z anglosaską koncepcją *employability* tylko dobrze orientować się na rynku pracy i być czynnym możliwie nieprzerwanie maksymalizując profity, albo czy odpowiednio do niemieckiej koncepcji zawodowej dążyć do wzorca, w którym pracuje się nie tylko, żeby móc żyć, lecz także żeby zapewnić sobie taką swobodę działania, aby – także z korzyścią dla innych – realizować się w pracy. W zależności od wybranego modelu docelowego będzie zmieniać się rodzaj, treść i zakres wykonywanej przez niego pracy. Od jednostki zależy, czy w obrębie siatki strukturalnej będzie się rozwijać w kierunku wyższych wymagań.

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="5">Personel ⟷ Osobowość</td></tr>
<tr><td colspan="5">Maksymalizacja zysków ⟷ Etyka gospodarcza</td></tr>
<tr><td>Modele docelowe</td><td>Model instrumentalny</td><td>Model koalicyjny</td><td>Model przetrwania</td><td>Model instytucjonalny</td><td>Model postępu</td></tr>
<tr><td>Stopień uczenia się</td><td>↓</td><td></td><td>↓</td><td></td><td>↓</td></tr>
<tr><td>Strategiczne dopasowanie (zmiana)</td><td colspan="3">Zdolności 1. Porządek
Zdolności</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Strategiczne pozyskiwanie (rozwój)</td><td></td><td colspan="3">Zdolności 2. Porządek,
Zdolności kluczowe</td><td></td></tr>
<tr><td>Normatywna integracja (transformacja)</td><td></td><td></td><td colspan="3">Zdolności 3. Porządek,
Zdolności podstawowe</td></tr>
</table>

Tabela 12. Stopień uczenia się na bazie dydaktycznej struktury

Źródło: Grill (2008) na podstawie Geißlera (1994) oraz Sattelbergera (1991)

Przeciwieństwo tego stanowi czysta adaptacja anglosaskiego myślenia– teorii shareholder–value, którą kultywowano w niektórych sektorach gospodarki przez dłuższy czas prawie ślepo. Jednostronność tej teorii, która w siatce strukturalnej została umiejscowiona jako model instrumentalny, już dawno była krytykowana w literaturze dotyczącej strategicznego prowadzenia przedsiębiorstwa. Podstawą strategicznej teorii jest planowe nabywanie zdolności i ich uzasadnione wykorzystanie, a nie gospodarka rabunkowa (odnośnie krytyki koncepcji shareholder–value patrz Grill, 2008).

Powyższe rozważania nie dotyczą tylko zakładowego rozwoju personelu, lecz także całej edukacji zawodowej. Pracoprzedsiębiorcy coraz mniej będą odpowiadać standardowym profilom zawodów. Mimo, że na początku swojej kariery będą startować od zawodu bazowego, później ich rozwój będzie wymagał wysoce indywidualnej aktywności edukacyjnej, którą nie każdy potrafi się wykazać w sposób autodydaktyczny. Będą potrzebować profesjonalnego wsparcia ze strony placówek edukacyjnych, które mają rozeznanie i pomogą im odnaleźć się w dżungli ofert. Aby rozwinąć pracoprzedsiębiorców, potrzebni są trenerzy, którzy na bazie wysoce indywidualnych wzorców pracoprzedsiębiorców będą towarzyszyć im w formalnych i nieformalnych procesach edukacyjnych. W odniesieniu do tych

rozważań Voß (2001) mówi o „refleksyjnym zawodzie indywidualnym". Ponadto trzeba poczynić wysiłki w obrębie edukacji dla kadry kierowniczej pracoprzedsiębiorców jak również organizatorów, w celu zagwarantowania przyjaznej pracoprzedsiębiorcom organizacji zakładowej.

Na postawione na początku pytanie, czy można brać wzór z koncepcji znanych w kontekście *przedsiębiorcy lub przedsiębiorstwa*, aby zapewnić lub podwyższyć *employability* pracoprzedsiębiorców, można zasadniczo z pewnymi ograniczeniami odpowiedzieć twierdząco odnosząc się do takich cech przedsiębiorców jak: ‚postrzeganie, tworzenie i kreatywne realizowanie nowości', ‚bycie otwartym na racjonalność wykraczającą poza racjonalność celu' oraz ‚rozwijanie i dążenie do wzorców zakorzenionych w strukturze głębokiej'.

Praco*przesię*biorcy to osoby, które pełnią wiele przeciwstawnych ról. Z jednej strony powinni działać i decydować możliwie jak najbardziej samodzielnie, z drugiej strony powinni pozostać podporządkowani w hierarchii zakładowej. Taki stan rzeczy jest wyzwaniem dla wszystkich stron: dla samych pracoprzedsiębiorców, dla kadry kierowniczej pracoprzedsiębiorców oraz dla pracodawców pracoprzedsiębiorców.

Jednakże nie można wykluczyć niebezpieczeństwa, że pracoprzedsiębiorca lub też teoria *employability* w rzeczywistości nie stanie się tym, co badacz kadr kierowniczych Oswald Neuberger już w roku 2002 stwierdził w odniesieniu do tzw. własnej Spółki z o.o.:

Chodzi przy tym o „zmartwychwstanie obrazu człowieka w postaci homo economicusa:" „uzależnieni pracownicy powinni wyobrazić sobie, że są ‚przedsiębiorcami własnej siły roboczej', a więc zrobić z siebie samego produkt, który będzie posiadać markę i który trzeba będzie sprzedać: ego branding (z ja (ego) zrobić markę (brand))." „Wystarczy tylko zakomunikować porywającą wizję; Przedsiębiorcy własnej siły roboczej poruszą wtedy samodzielnie (!) niebo i ziemię, żeby ją zrealizować." „Wytworzenie czysto pozornych przedsiębiorców jest konsekwencją wynikającą z jednostronnego punktu widzenia stabilnego i stałego personelu jako nieśmiałego względem innowacji, sztywnego, przestarzałego i kosztownego (z powodu kosztów nieprodukcyjnych, które powstają w wyniku braku zręcznego dopasowania do aktualnego obciążenia oraz w wyniku finansowania podnoszenia kwalifikacji przez przedsiębiorców). Nie dostrzega się drugiej strony w postaci wysokiej, wewnętrznej elastyczności stabilnego personelu, wzajemnego wspierania się, budowania zaufania i lojalności."

(Neuberger, 2002)

Mimo nie dającego się zaprzeczyć niebezpieczeństwa należy powitać pracoprzedsiębiorcę jako wyraz nowej kultury samozatrudnienia, ponieważ można z nim związać naukowe wzorce takie jak indywidualność, emancypację i etykę. Poprzez wzór indywidualności i samostanowienia można zbudować most do pracoprzedsiębiorcy na podstawie teorii zorientowanej na działaniach:

„Teoria zorientowana na działaniach cechuje się kompleksowymi i refleksyjnymi procesami uczenia się. Kompleksowość wynika nie tylko z odniesienia się do problemu i zakresu zastosowania, lecz także z zaangażowania studentów, których zachęca się wyraźnie do samodzielnych działań (związanych z uczeniem się) oraz refleksji. [...] Zawodowa kompetencja do podejmowania działań może być rozumiana jako zdolność człowieka do zrozumienia i planowego obchodzenia się z kompleksowością jego środowiska zawodowego"

Schulte (2006).

Dzięki specjalizacji odpowiadającej zainteresowaniom istnieje możliwość wytworzenia osobistych procesów u uczniów. Zorientowanie na działania przyczynia się do indywidualizacji uczenia się. Nauczyciele zadają pytania, wyjaśniają problemy, żądając umiejętności argumentowania, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, rozwijają je oraz w zależności od potrzeby oddają swoją wiedzę do dyspozycji. Uczniowie działają raczej autonomicznie, są aktywni i bardziej podobni do naukowców niż odtwórców. Żąda się i wspiera się działania na własną odpowiedzialność, co służy również budowaniu osobowości (Schulte, 2006).

Podobnie jak przed przedsiębiorcami tak i przed pracoprzedsiębiorcami stoi wyzwanie mające na celu zrozumienie kompleksowości ich obszarów pracy. Poprzez wypracowanie propozycji rozwiązań i przedyskutowanie alternatyw, szans i ryzyka, niebezpieczeństw i sposobności będzie możliwy taki stan świadomości, który pozwoli na czas rozpoznać i zapobiec niebezpieczeństwa wskazane przez Neubergera.

5. Bibliografia

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations–Entwicklungs–Management (Hrsg.) (2000a). Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit, Band 11. München/ Berlin: Waxmann.

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations–Entwicklungs–Management (Hrsg.). (2000b). Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Band 12. München/Berlin: Waxmann.

Arnold, R. & Gonon, P. (2006). Einführung in die Berufspädagogik. Opladen/Bloomfield Hills: Budrich.

Arnold, R. & Siebert, H. (2006). Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 5. Aufl.. Hohengehren: Schneider.

Arnold, R. (1996). Weiterbildung. München: Vahlen.

Arnold, R. (2006). Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, 5. Aufl.. Hohengehren: Schneider.

Baethge, M. & Baethge–Kinsky, V. (1988). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt– und Berufsforschung, 31(3), 461–472.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek: Rowohlt.

Behrmann, D. (2003). Personal – und Organisationsentwicklung als Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung. Herausforderungen am Beispiel „Selbstgesteuertes Lernen". In D. Behrmann & B. Schwarz (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation (S. 143– 93). Bielefeld: wbv.

Beicht, U., Krekel, E. & Walden, G. (2006). Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 274. Bonn: BiBB.

Bennis, W. & Nanus, B. (1987). Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens, 3. Aufl. Frankfurt (Main): Campus.

Bleicher, K. (1992). Das Konzept Integriertes Management, 2. Aufl. Frank-

furt (Main): Campus.

Böhle, F. (2002). Was hat Zugang zu Bildungsprozessen? Anregungen zu einer kritischen Reflexion der bildungspolitischen Beurteilung menschlicher Fähigkeiten aus der Sicht der Arbeitssoziologie [www.isf–muenchen.de/publikationen/arbeitspapiere/id/33].

Brantl, S. (1985). Management und Ethik. Unternehmenspolitische Rahmenplanung und moralisch–praktische Rationalisierung der Unternehmensführung. München: Verlag Barbara Kirsch.

Bretz, H. (1988). Unternehmertum und Fortschrittsfähige Organisation,. München: Verlag Barbara Kirsch.

Bruch, H. & Ghoshal, S. (2002). Vorsicht vor übereifrigen Managern. Harvard Business Manager, 24(4),.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2007). Entwicklungsgrundlagen Masterplan Berufsbildung, Version: 15.02.2007 [www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung].

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2007a). Berufsbildung in der Schweiz 2007. Fakten und Zahlen, Version: 15.02.2007 [www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung].

Commission of the European Communities COM (1993). Growth, Competiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century. White Paper. Brussels: COM/93/700FINAL (5.12.1993).

Commission of the European Communities COM (1995). White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels: COM/95/590FINAL (29.11.1995).

Commission of the European Communities COM (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission, Brussels: COM/2001/678FINAL (21.11.2001).

Cube, F. v. (1998). Lust an Leistung. Die Naturgesetze der Führung, 2. Aufl. München: Pieper.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „What" and „Why" of Goal Pursuit: Human Needs and the Self–Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Deutscher Bundestag (2007). EU und Globalisierung. Wissenschaftliche Dienste, Nr. 1/07, 1–5.

Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.

Dubs, R. (2005). Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung, Bern: hep.

Eickelmann, D. (2006). Das Potenzial von Schülerunternehmen zur Förderung einer unternehmerischen Grundhaltung gegenüber dem gesamten Leben. sowi–online–journal, 2 [www.sowi–online.de/journal/2006–2/eickelmann_schuelerunternehmen.htm].

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Aufl. Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. &Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer–Poeschel.

EU–Kommission (2006). Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (No. KOM (2006) 479 2006/0163 (COD)), Brüssel: EU.

Euler, D. & Hahn, A. (2004). Wirtschaftsdidaktik. Stuttgart: Haupt.

Feyerabend, P. (1981). Irrationalität oder: Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann? In H.P. Duerr (Hrsg.), Der Wissenschaftler und das Irrationale, Band 2 (S. 37–59). Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Franz, W. (2006). Arbeitsmarktökonomik, 6. Aufl.. Berlin: Springer.

Frey, A. (2004). Kompetenzen von kaufmännischen Auszubildenden – eine internationale Studie. In M. Wosnitza, A. Frey & R.S. Jäger (Hrsg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 223–245). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (S. 31–56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fröhlich, E. & Pichler, H. (1988). Werte und Typen mittelständischer Unternehmer. Wien: Duncker & Humblot.

Gebert, D. & Rosenstiel, L. v. (2002). Organisationspsychologie, 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Geißler, H. (1994). Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Geißler, H. (1996). Arbeitspädagogik – Plädoyer für eine Bildungstheorie

der Arbeit. In H. Geißler (Hrsg.), Arbeit, Lernen und Organisation (S. 143–187). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Geißler, H. (2000). Organisationspädagogik. München: Vahlen.

Ghisla, G. (2007). Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. Lugano: IUFFP.

Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen–Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs– und Wirtschaftspädagogik, 104(3), 431–466.

Giddens, A. (1988). Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt (Main): Campus.

Glogowski, E. & Gömmel, R. (2002). Entzauberung des Unternehmers. Vom Räuberhauptmann zum Day–Trader. Süddeutsche Zeitung vom 13. Juli 2002, Nr. 160, 11.

Gonon, P. (2008). Education for industry – Employability *avant la letter*. In P. Gonon et al. (Eds.), Work, education and employabiltiy (pp. 241–258). Bern: Peter Lang.

Grill, J. (2005). Die Personalarbeit mittelständischer Unternehmen. Anmerkungen zu einer Untersuchung in Rheinland–Pfalz. Empirische Pädagogik, 19(3), 304–322.

Grill, J. (2008). Die strategische Bedeutung des Human Capital und seine Bewertung. Ein Bezugsrahmen zur Evaluation ambitionierter mittlerer Unternehmen. Frankfurt (Main): Lang.

Grimm, J. & Grimm, W. (1936/1984). Deutsches Wörterbuch. 11. Band, III. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gutenberg, E. (1962). Unternehmensführung. Organisation und Entscheidungen. Wiesbaden: Gabler.

Gutenberg, E. (1975). Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden: Gabler.

Gutenberg, E. (1979). Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Band 1: Die Produktion. 23. Aufl. Berlin: Springer.

Habermas, J. (1968). Technik und Wissenschaft als „Ideologie". In J. Habermas (Hrsg.), Technik und Wissenschaft als „Ideologie" (S. 48–103). Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Habermas, J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Hage, S. (2006). Götz Werner. Gegen den Strom. manager–magazin.de [www.manager–magazin.de/koepfe/artikel/0,2828,404775–5,00.html; Stand vom 10.03.2006].

Hamel, G. & Prahalad, C. (1995). Wettlauf um die Zukunft. Wien: Überreuter.

Hamer, E. (1984). Die Unternehmerlücke. Stuttgart: Poller.

Hamer, E. (1987). Das mittelständische Unternehmen. Eigenarten, Bedeutung, Risiken und Chancen. Stuttgart: Poller.

Harney, K. & Hau, M. v. (2008). Between Market and Organization: Historical and Empirical Dimensions of Vocational Education in Germany (Or: Do Firms train ‚Arbeitskraftunternehmer'?). In P. Gonon et al. (Eds.), Work, education and employability (pp. 259–296). Bern: Peter Lang.

Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen.: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 3, 513–528.

Heursen, G. (2005). Kompetenz – Performanz. In D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Band 2, 5. Aufl. (S. 877 – 884). Reinbek: Rowohlt.

Hübner, K. (1981). Wie irrational sind Mythen und Götter. In H.P. Duerr (Hrsg.), Der Wissenschaftler und das Irrationale, 2. Band (S. 11–36). Frankfurt (Main): Syndicat.

Kirsch, W. (1997a). Strategisches Management: Die geplante Evolution von Unternehmen. München: Verlag Barbara Kirsch.

Kirsch, W. (1997b). Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung, 2. Aufl. München: Verlag Barbara Kirsch.

Kirsch, W. (1997c). Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität. München: Verlag Barbara Kirsch.

Kirsch, W. (2001). Die Führung von Unternehmen. München: Verlag Barbara Kirsch.

Kirsch, Werner (1984):Wissenschaftliche Unternehmensführung oder Freiheit vor der Wissenschaft?, München: Verlag Barbara Kirsch.

Knyphausen, D. zu (1988). Unternehmungen als evolutionsfähige Systeme. München: Verlag Barbara Kirsch.

Knyphausen–Aufsess, D. zu (1996). Theorie der strategischen Unternehmensführung. Wiesbaden: Gabler.

Koslowski, P. (1986). Die Baustellen der Postmoderne – Wider den Vollendungszwang der Moderne. Statt einer Einleitung. In P. Koslowski (Hrsg.), Moderne oder Postmoderne? (S. 1–16). Weinheim: Acta Humaniora.

Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M.

Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 54 – 82.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie, Erziehung, Unterricht, 44(2), 185–201.

Krapp, A. (2002). An educational–psychological theory of interest and its relations to self–determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), The handbook of self–determination research. Rochester: University of Rochester Press.

Krapp, A. (2004):Interesse und Lernen: Überlegungen zur erkenntnisleitenden Funktion theoretischer Rahmenkonzeptionen. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 156–172). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Krapp, A. (2005). Basis needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. Learning and Instruction, 15, 381–395.

Krappmann, L. (2004). Identität. In D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, 7. Aufl. (S. 715 – 719). Reinbek: Rowohlt.

Kraus, K. (2008). Does Employability Put the German 'Vocational Order' at Risk? An Analysis from the Perspective of Earning Oriented Pedagogy. In P. Gonon et al. (Eds.), Work, education and employability (pp. 55 – 82). Bern: Peter Lang.

Kuhn, T. (1997). Erfolgsfaktor Unternehmertum – auf dem Wege vom „elitären" zum „kollektiven" Verständnis? In R. Klimecki & A. Remer (Hrsg.), Personal als Strategie (S. 257 – 275). Neuwied: Luchterhand.

Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a potential framework for human–computer interaction research In B. Nardi (Ed.), Context and consciousness: Action Theory and Human–Computer Interaction (pp. 17–44). Cambridge MA: MIT Press.

Lang–von Wins, T. (2003). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik–, Personalauswahl– und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management–Diagnostik–Ansätze. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. 585–618). Stuttgart: Schäffer–Poeschel.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence : Essays sur un attracteur étrange, Paris: Editions de l'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). Compétence et navigation professionelle, Paris: Editions d'Organisation.

Lissmann, U. (2004):Kreativität als Bildungsziel: Gebt Kreativität eine Chance! In M. Wosnitza, A. Frey & R.S. Jäger (Hrsg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 190 – 201). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Loer, T. (2006). Zum Unternehmerhabitus. Eine kultursoziologische Bestimmung im Hinblick auf Schumpeter. Karlsruhe: Universitätsverlag.

Lübbe, H. (1973). Bemerkungen zur aktuellen Technokratie–Diskussion. In H. Lenk (Hrsg.), Technokratie als Ideologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt– und Berufsforschung, 7, 36 – 43.

Miegel, M. (2005). Die deformierte Gesellschaft. Wie die Deutschen ihre Wirklichkeit verdrängen, 4. Aufl. Berlin: Ullstein.

Miles, R. & Snow, C. (1978). Organizational Strategy, Structure, and Process. New York: Mc Graw Hill.

Mintzberg, H. et al. (1999). Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements. Wien: Überreuter.

Mühlemann, S., Wolter, S., Führer, M. & Wüest, A. (2007). Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten–Nutzen–Studie. Zürich: Ruegger.

Müller, G. (2003):Selbständig organisierte Erwerbstätigkeit. In H. Schuler (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, D, III, Bd. 3/1:

Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Müller, G. (2007). Referenzprofile unternehmerische Potentiale (Landau–Symposium am 28.9.2007). Landau: Universität, Lehrstuhl Psychologie des Arbeits– und Sozialverhaltens.

Neubäumer, R. (2000):Der amerikanische Arbeitsmarkt. Ein Modell für die Bundesrepublik? In H. Berg (Hrsg.), Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Deutschland im internationalen Vergleich (S. 147 – 193). Berlin: Springer.

Neubäumer, R.& Somaggio, G. (2006). Die duale Berufsausbildung aus humankapitaltheoretischer und institutioneller Sicht. Das Wirtschaftsstudium, 35(5), 690–697.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt (Main): Campus.

Opaschowski, H. (2001). Deutschland 2010. Wie wir morgen arbeiten und leben. Voraussagen der Wissenschaft zur Zukunft unserer Gesellschaft, 2.Aufl. Hamburg: German Press.

Perner, R. (2008). Wer ausbrennt, muss vorher gebrannt haben..., Interview

von Diana Endler, upgrade, Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau–Universität Krems, 07/08, 33 – 35.

Pestalozzi, H. (1944):Geist und Herz in der Methode. In E. Bosshart et al. (Hrsg.), Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke in 10 Bänden, Band 9 (S. 323–362). Zürich.

Petersen, J. (1997). Die gebildete Unternehmung. Frankfurt (Main): Lang.

Petersen, J. (2003). Dialogisches Management. Frankfurt (Main): Lang.

Plath, H.–E. (2000). Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt– und Berufsforschung, 33(4), 583–593.

Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen, Lernmotivation und Interesse. Unterrichtswissenschaft, (3), 217–234.

Reinhart, R. (2003). Dienende Führung: Charakterliche und methodische Voraussetzungen organisationaler Ausbalancierung. In H. Geißler (Hrsg.), Balanced Organization. Die Kunst ausgleichend zu führen (S. 185–218). Neuwied: Luchterhand.

Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II. Paris: L'Harmattan.

Rosenstiel, L. v. (1999). Mitunternehmertum. Unterstützng durch unternehmerische Kulturgestaltung. In R. Wunderer (Hrsg.), Mitarbeiter als Mitunternehmer (S. 81–106). Neuwied: Luchterhand.

Roth, H. (1971). Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Band 1 und 2. Hannover: Schroedel.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self–Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Developement, and Well–Being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Sattelberger, T. (1991). Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In T. Sattelberger (Hrsg.), Die lernende Organisation (S. 11–57). Wiesbaden: Gabler.

Sattelberger, T. (2007):Vorwort im Newsletter 2 vom 14.Juni 2007 der Initiative Wege zur Selbst–GmbH e.V. [www.selbst–gmbh.de].

Schein, E. (1997). Organizational Culture and Leadership, 2nd ed. San Francisco: Jossey–Bass.

Schiefele, H. (1986). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem.

Zeitschrift für Pädagogik, 32, 153–162.

Schmidt–Rodermund, E. & Silbereisen, R. (1999). Erfolg von Unternehmern. Die Rolle von Persönlichkeit und familiärer Sozialisation. In K. Moser (Hrsg.), Unternehmerisch erfolgreiches Handeln (S. 115–143). Göttingen: Hogrefe.

Schulte, R. (2006). Entrepreneurship–Ausbildung an Hochschulen und Kultur der Selbständigkeit. sowi–online–journal, 2 [www.sowi–online.de/ journal/2006–2/schulte_entrepreneur.htm].

Schumpeter, J. (1912):Der Unternehmer, Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Leipzig: Duncker & Humbolt.

Schwarz, B. (2004):Kompetenz und lebenslanges selbstgesteuertes Lernen. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 1–13). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. & Zürcher, L. (2003). Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe. Zürich: Rüegger.

Seeber, G. et al. (2006). Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. sowi–online–journal, 2 [www.sowi–online.de/ journal/2006–2/ seeber_lernstrategien.htm].

Sennett, R. (2008). Der flexible Mensch. Berlin: BTV.

The Copenhagen Declaration (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002 [http://ec.europa.eu/education/vocational–education/doc1143_en. htm].

Volpert, W. (2000). Flexibles Subjekt und reflexive Wissenschaft – neue Herausforderungen für Arbeitswissenschaft und Berufspädagogik, Vortrag zur 12. HTGB–Fachkonferenz „Rechnergestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsausbildung", Bremen: Universität.

Voß, G. G. & Pongratz, H. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50(1), 131–158.

Voß, G. G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt– und Berufsforschung, 31(3), 473–487.

Voß, G. G. (2001). Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In T. Kurz (Hrsg.), Aspekte des Berufs der Moderne (S. 287–314). Opladen: Leske + Budrich.

Voß, G. G. (2003). Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? Vortrag auf der Tagung „Berufsorientierung in unübersichtlichen Zeiten", Bielefeld am 11.–12. 12.2003. Bielefeld: Universität.

Weber, M. (1920/2004). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, vollständige Ausgabe 1920 (herausgegeben und eingeleitet von D. Kaeseler). München: C.H. Beck.

Weber, M. (1964). Wirtschaft und Gesellschaft (heausgegeben von J. Winckelmann). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Weber, M. (1984). Soziologische Grundbegriffe, 6. Aufl. Tübingen: Mohr.

Welsch, W. (1991). Unsere postmoderne Moderne, 3. Aufl., Weinheim: Acta Humaniora.

Werner, G. W. (2003). Unternimm dich selbst, unternimm für andere, unternimm die Zukunft (Vorlesung vom 12.11.2003)[www.iep.uni–karlsruhe.de /260.php] vom 21.01.2009.

Werner, G. W. (2004). Wirtschaft – das Füreinander–Leisten, Karlsruhe: Universitätsverlag.

Werner, G. W. (2008a). Entrepreneurship I, Skript [www.iep.uni–karlsruhe.de /260.php] vom 21.01.2009.

Werner, G. W. (2008b). Entrepreneurship II, Skript [www.iep.uni–karlsruhe.de /260.php] vom 21.01.2009.

Winterton, J., Delamare–Le Deist, F. & Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki: Cedefop.

Wunderer, R. & Küpers, W. (2003). Demotivation – Remotivation. Wie Leistungspotenziale blockiert und reaktiviert werden. Neuwied: Luchterhand.

Wunderer, R. (1999). Mitarbeiter als Mitunternehmer – ein Transformationskonzept. In R. Wunderer (Hrsg.), Mitarbeiter als Mitunternehmer (S. 22–58). Neuwied: Luchterhand.

Wunderer, R. (2001). Führung und Zusammenarbeit. 4. Aufl.. Neuwied: Luchterhand