

**Alex Rickert**

Il Dr. Alex Rickert dirige il Centro di scrittura (Schreibzentrum) dell'Alta scuola pedagogica di Zurigo. La sua attività di docente si concentra nella consulenza alla scrittura e alla didattica della scrittura, nel peer coaching e nella linguistica. È autore del libro "Schreibleistungen in der Berufsbildung" ("Prestazioni di scrittura nella formazione professionale").

🕒 30/03/26 🔍 Ricerca 🌐 <https://doi.org/10.64829/15101>
(<https://doi.org/10.64829/15101>)

Insegnamento di cultura generale

La scala linguistica: un modello per lo sviluppo sistematico delle competenze di lettura e scrittura

Alex Rickert

Le capacità linguistiche sono una base indispensabile per muoversi con successo nel mondo del lavoro. Per questo motivo, esse costituiscono un contenuto di apprendimento centrale della formazione professionale di base. Ciononostante, manca ancora una prospettiva didattica che affronti la questione di come svilupparle in modo sistematico lungo l'intero percorso formativo. Nel presente contributo viene presentato il modello della scala linguistica: esso mostra una progressione che va da compiti e materiali di apprendimento relativamente semplici fino a compiti e materiali sempre più impegnativi. Da soli, tuttavia, essi non bastano: devono essere sempre affiancati da adeguate misure di accompagnamento.

Alla luce di questa situazione, il presente contributo si pone l'obiettivo di offrire un orientamento per lo sviluppo curricolare delle competenze di lettura e scrittura nell'ICG.

Gli insegnanti di cultura generale (ICG) si trovano di fronte al compito di dovere adattare il proprio insegnamento tanto alle condizioni del nuovo programma

quadro^[1] quanto ai nuovi programmi cantonali. L'acquisizione delle competenze linguistiche occupa nei programmi d'insegnamento un posto di grande rilievo, sia nell'area di apprendimento "Lingua e comunicazione" sia nelle competenze chiave di nuova definizione e nei contenuti di apprendimento dell'area "Società". Anche nella procedura di qualificazione le competenze di lettura e scrittura restano centrali, in particolare in relazione al lavoro finale.

Dal punto di vista della pratica si osserva che la molteplicità dei requisiti legati alla lingua è particolarmente difficile da cogliere nel suo insieme. Il programma quadro d'insegnamento distingue infatti fra numerose modalità di comunicazione, tipologie e formati testuali. A ciò si aggiungono i programmi d'insegnamento cantonali, che concretizzano ulteriormente tali prescrizioni, assegnando le azioni linguistiche a determinate aree di apprendimento. Tutto ciò rimane tuttavia a un livello prevalentemente descrittivo. In generale, manca una prospettiva didattica su come le competenze linguistiche possano essere sviluppate sistematicamente nel corso della formazione professionale di base.

Alla luce di questa situazione, il presente contributo si pone l'obiettivo di offrire un orientamento per lo sviluppo curricolare delle competenze di lettura e scrittura nell'ICG. Partendo dai nuovi programmi d'insegnamento e da una breve sintesi dello stato della ricerca sulle prestazioni di scrittura e di lettura, l'articolo presenta il modello della "scala linguistica": esso delinea uno sviluppo sistematico di tali competenze, ponendosi lo scopo di sostenere gli insegnanti nel tradurre gli obiettivi linguistici dei programmi d'insegnamento in sequenze didattiche.

Requisiti dell'ICG secondo i nuovi programmi d'insegnamento

Nel programma quadro d'insegnamento e nei programmi scolastici cantonali i requisiti relativi alla lingua sono già integrati nelle competenze chiave recentemente definite. Per esempio, gli apprendisti devono sapere "distinguere fra fonti e contenuti rilevanti e irrilevanti", "motivare il proprio punto di vista e convincere gli altri con le proprie argomentazioni" e "gestire le ambiguità". Indicazioni concrete sulle competenze linguistiche e comunicative sono ulteriormente presentate nell'area di apprendimento "Lingua e comunicazione", dove vengono elencate diverse tipologie testuali (ad es. narrativo), formati testuali (ad es. scritto lineare) nonché convenzioni e norme d'uso della lingua, che devono essere esercitate attraverso nove diverse modalità di comunicazione (ad es. ricezione a partire da materiale scritto e da immagini). Un'ulteriore esigenza legata alla lingua consiste nel fatto che gli apprendisti, nell'ambito della procedura di qualificazione, continuano a svolgere un lavoro finale che può consistere in un lavoro scritto. Per questo motivo sono indispensabili competenze di scrittura e di lettura particolarmente sviluppate.

In sintesi, da ciò emerge chiaramente che gli apprendisti, nel corso della propria formazione professionale di base, devono essere messi in grado di ricercare autonomamente informazioni (digitali), di valutare criticamente affermazioni provenienti da discussioni, da diverse tipologie testuali, da video o da documenti provenienti da media misti, di elaborarle e di realizzare propri prodotti linguistici adeguati, tanto in forma orale quanto in forma scritta oppure visiva, sia in forma monologica sia in forma interattiva in un contesto di scambio con altre persone.

Competenze di scrittura e di lettura degli apprendisti

Sebbene lingua e comunicazione rivestano un'elevata importanza non solo nell'insegnamento di cultura generale (ICG), ma anche in altri ambiti della formazione professionale di base, lo stato della ricerca sulle competenze linguistiche degli apprendisti è nel complesso limitato.

Sebbene lingua e comunicazione rivestano un'elevata importanza non solo nell'insegnamento di cultura generale (ICG), ma anche in altri ambiti della formazione professionale di base, lo stato della ricerca sulle competenze linguistiche degli apprendisti è nel complesso limitato. Di seguito ne viene presentata una breve sintesi riguardo alla scrittura e alla lettura. Relativamente alle competenze di scrittura, la ricerca nell'area germanofona giunge a conclusioni non uniformi (una panoramica è riportata in Rickert, 2025; fra gli altri, vedi gli studi di Efing, 2006, 2008; Giera, 2020; Hoefele & Konstantinidou, 2016; Konstantinidou et al., 2022; Konstantinidou & Liste Lamas, 2023; Lehmann et al., 2004; Neumann, 2006; Sturm, 2014). È in ogni caso possibile individuare le seguenti tendenze: circa due terzi degli apprendisti sono in grado di scrivere testi funzionalmente adeguati. Per molti di essi è tuttavia difficile strutturarli chiaramente. Oltre a ciò, numerosi apprendisti dichiarano di avere difficoltà a scegliere il registro linguistico adeguato e ad esprimersi in maniera linguisticamente precisa. Le competenze ortografiche e grammaticali spesso non risultano pienamente sviluppate.

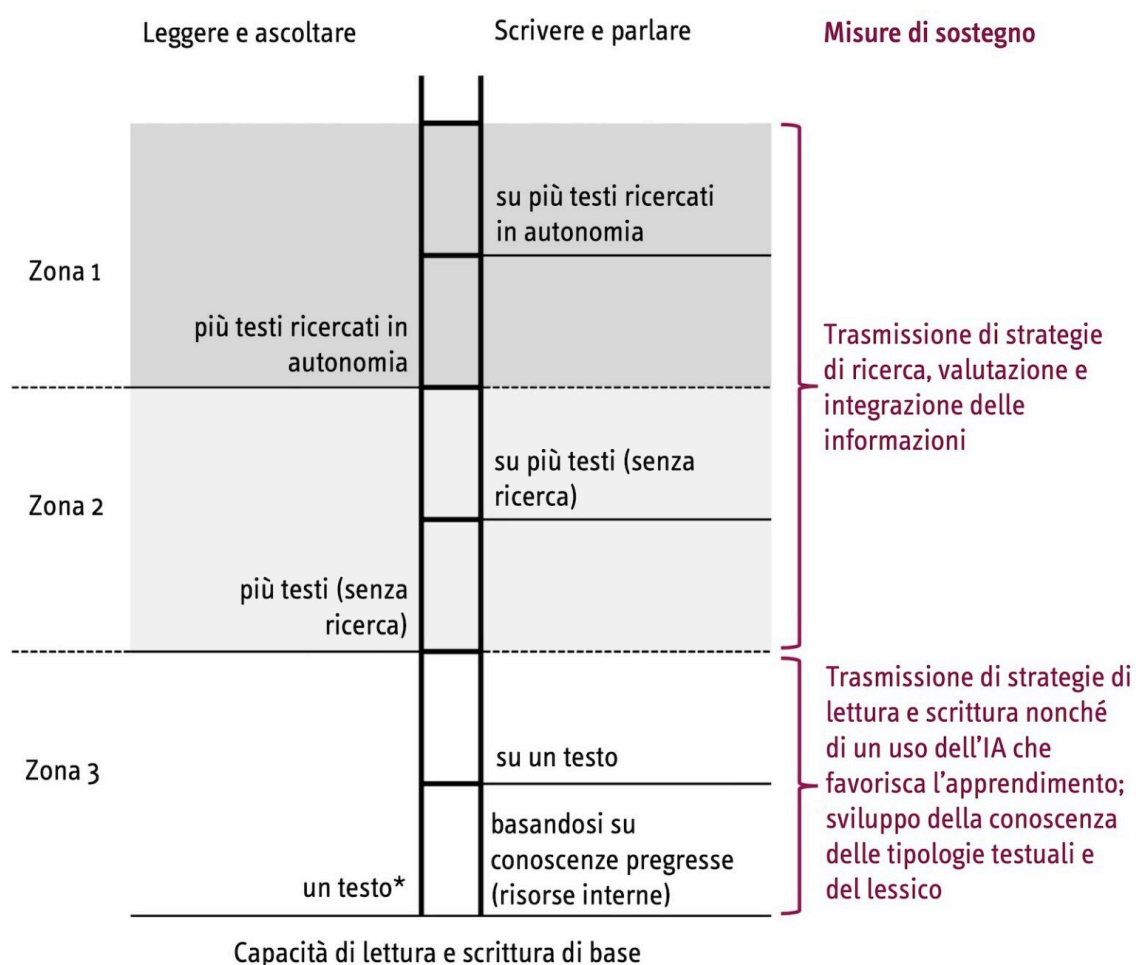
Delle difficoltà si riscontrano anche nell'ambito della lettura. In base ai più recenti risultati PISA (OSCE 2023) emerge che un quarto dei quindicenni non arriva a soddisfare le competenze di lettura di base. Mancano rilevazioni sistematiche specifiche per la formazione professionale. Alcune indagini (tra cui Anslinger & Quante-Brandt, 2010; Berková et al., 2025; Efing, 2006) indicano che gli apprendisti comprendono con difficoltà soprattutto testi complessi e caratterizzati da un linguaggio accademico, sebbene si tratti di testi che incontrano regolarmente sia a

scuola sia nella vita lavorativa quotidiana (Niederhaus, 2011; Parkinson & Mackay, 2016). Ulteriori difficoltà derivano peraltro dagli ambienti di lettura digitali, che richiedono capacità di confronto critico e di valutazione delle informazioni (Philipp, 2020b, 2025).

Nel complesso, lo stato della ricerca indica che gli apprendisti dispongono sì di competenze di base di scrittura e lettura, ma che hanno bisogno di aiuto quando devono confrontarsi con esigenze più complesse, con il linguaggio scolastico formale e con i contesti digitali.

La scala linguistica

Le indicazioni contenute nei programmi d'insegnamento e lo stato della ricerca evidenziano quanto sia importante investire nello sviluppo delle competenze di scrittura e lettura. Queste devono essere costruite gradualmente, a tappe, e quindi consolidate tramite esercizi ripetuti. Il modello della scala linguistica, presentato di seguito, ha l'obiettivo di fornire agli insegnanti un orientamento per sostenere le competenze linguistiche tanto a livello di ricezione quanto di produzione e per progettare corrispondenti compiti di apprendimento.



* Concetto di testo ampliato nell'intero modello: oltre ai testi scritti, sono qui considerati testi anche risorse uditive, grafiche, audiovisive e multimodali.

La scala linguistica come modello per lo sviluppo sistematico delle competenze linguistiche ricettive e produttive nell'ICG.

La "scala linguistica" segue un principio di costruzione progressiva. L'acquisizione di nuove competenze in una zona specifica si basa sulle competenze apprese ed esercitate in una zona precedente. Un accesso diretto ai compiti del gradino più alto della scala sarebbe eccessivo. Seguendo questo principio, il modello comprende tre zone. A ogni zona aumenta la complessità delle informazioni da elaborare e quindi del carico cognitivo. Nella lettura, dal basso verso l'alto, le zone sono:

- Zona 1: Elaborazione di una risorsa informativa – elaborazione di base di testi
- Zona 2: Elaborazione di più fonti già disponibili
- Zona 3: Elaborazione di più fonti digitali ricercate autonomamente

Le zone si distinguono per il fatto che aumentano di complessità dal basso verso l'alto in quanto a difficoltà di elaborazione delle informazioni.

Le zone si distinguono per il fatto che aumentano di complessità dal basso verso l'alto in quanto a difficoltà di elaborazione delle informazioni. La complessità di un oggetto di apprendimento viene definita nella Cognitive Load Theory come "intrinsic load", vale a dire come interazione tra il numero di elementi informativi e le relazioni tra gli elementi informativi che devono essere elaborati simultaneamente. (Chen et al., 2023; Moreno & Park, 2010; Sweller, 2010).

Un esempio relativo alla scrittura: supponiamo che gli apprendisti debbano redigere un rapporto relativo a un'esperienza, vale a dire un compito collocabile nella zona 1 del modello. A tale scopo ricostruiscono le esperienze a partire dalla propria memoria, le ordinano cronologicamente, attivano la loro conoscenza delle tipologie testuali (in questo caso: rapporto) e redigono quindi un rapporto adeguato tanto alla tipologia testuale quanto al destinatario. Essi rievocano cioè un'esperienza vissuta. Non devono essere incluse ulteriori prospettive o informazioni: vengono attivate relativamente poche informazioni e pochi collegamenti tra diverse informazioni.

Più complesso è un compito della zona 3. Per esempio: gli apprendisti devono scrivere un testo per una campagna di sensibilizzazione relativa a quanto il consumo di carne sia sano e sostenibile. A tale scopo devono ricercare fonti e verificare se queste siano affidabili e adatte agli obiettivi del compito. Dopo che le singole fonti sono state lette, comprese e rappresentate mentalmente in modo corretto, devono essere identificate le diverse posizioni contenute nei testi e analizzate tanto le analogie quanto le

differenze di contenuto. Su questa base viene quindi pianificato un proprio testo, tenendo conto delle convenzioni relative a un testo argomentativo.

Questo secondo compito comporta, rispetto al primo (rapporto su un'esperienza), un Cognitive Load più elevato, in quanto richiede l'elaborazione di molte informazioni e di molti collegamenti tra diverse informazioni. Per affrontarlo, sono necessari più passaggi di elaborazione, più capacità metacognitive e capacità di autoregolazione più marcate. Di seguito vengono spiegate più dettagliatamente le singole zone della "scala linguistica". Per ciascuna zona vengono menzionate possibili misure di accompagnamento (che per ragioni di spazio non è tuttavia possibile approfondire maggiormente).

Zona 1: Elaborazione di una risorsa informativa – elaborazione di base di testi

La "scala linguistica" presuppone il possesso di capacità di lettura e scrittura di base, vale a dire una lettura fluida e orientata al significato nonché una capacità di formulazione automatizzata. Se queste capacità non sono sufficientemente sviluppate, devono essere potenziate in via prioritaria.

Al centro della prima zona si trova l'elaborazione di un'unica base informativa. Essa può risiedere nelle conoscenze pregresse e nelle esperienze degli apprendisti oppure in un singolo documento esterno o un singolo contributo mediatico. Per quanto riguarda la scrittura e il parlato, ciò significa che, in una prima fase, gli apprendisti attingono dalle proprie conoscenze pregresse, dalle proprie esperienze o dalla propria fantasia e utilizzano queste risorse per comunicare. A tale riguardo sono ipotizzabili, per esempio, rapporti relativi a un'esperienza, testi narrativi e di finzione, spiegazioni, prese di posizione, riflessioni e contributi strutturati a conversazioni. Le misure atte a promuovere tali competenze si incentrano sullo sviluppo di conoscenze relative alle tipologie testuali, sul patrimonio lessicale e sull'introduzione di strategie di scrittura di base (quali pianificazione, formulazione, revisione), in quanto queste si rivelano particolarmente efficaci per la promozione delle capacità di scrittura (Graham et al., 2019; Philipp, 2020a). Al di là dell'esplicita trasmissione di strategie di scrittura, è altresì utile che gli insegnanti lavorino con "scaffold" di consolidamento delle conoscenze sulle tipologie testuali, per esempio sotto forma di ausili alla strutturazione o procedure testuali (Feilke, 2014; Rickert, 2021; Rüßmann, 2018).

Per quanto riguarda la lettura e l'ascolto, una competenza di base la cui acquisizione riveste importanza centrale consiste nel penetrare mentalmente testi (comprensione testuale estesa) di diversi generi e gradi di difficoltà. Ciò richiede in particolare strategie di lettura e lavoro sul patrimonio lessicale (Gold, 2018; Rosebrock & Nix, 2014), che devono essere introdotte oppure approfondite. Per garantire che ciò che è

Per garantire che ciò che è stato letto venga compreso e possa essere visualizzato mentalmente, risulta efficace trasformarlo in modo che acquisti la forma di un prodotto.

stato letto venga compreso e possa essere visualizzato mentalmente, risulta efficace trasformarlo in modo che acquisti la forma di un prodotto: mappe concettuali, visualizzazioni grafiche, sintesi scritte, annotazioni sul diario di apprendimento, commenti, recensioni, repliche o argomentazioni.

Qualora il testo letto costituisca la base per un prodotto scritto o orale, da esso devono inoltre essere selezionate affermazioni adeguate al compito, che devono poi poter essere integrate nel proprio testo. Per affrontare tali compiti, oltre alla conoscenza delle tipologie testuali e alle strategie di scrittura di base, risultano altresì fondamentali strategie di lettura e di scrittura più avanzate, che permettano di selezionare le informazioni rilevanti e di collegarle alle proprie riflessioni.

All'interno della zona 1 si può quindi distinguere una progressione dalle produzioni basate sulle conoscenze e sull'esperienza verso l'elaborazione di un singolo testo basato su documenti. Solo quando queste competenze si sono consolidate è possibile costruire sistematicamente l'elaborazione simultanea di più fonti (zona 2) o la ricerca e la valutazione autonoma di fonti digitali (zona 3).

Zona 2: Elaborazione di più fonti già disponibili

L'elaborazione e la sintesi simultanea di più testi si collocano, rispetto all'elaborazione di un singolo documento, a un ulteriore livello di complessità. In questo contesto entrano in gioco gli approcci della "Multiple Document Literacy" e della scrittura basata su materiali, che descrivono rispettivamente una competenza estesa di lettura e di scrittura. Si tratta di comprendere informazioni provenienti da più fonti, valutarle criticamente e metterle in relazione tra loro allo scopo di apprendere da esse oppure di utilizzarle per la realizzazione di un prodotto (scritto) o di un intervento orale (Feilke et al., 2016; Philipp, 2017, 2020c; Primor & Katzir, 2018; Rickert & Philipp, 2022; Rouet et al., 2019). Tali capacità costituiscono competenze chiave, essenziali anche per la realizzazione del lavoro finale. L'insegnamento di strategie per selezionare le informazioni, collegarle tra loro e organizzare i contenuti rappresenta uno strumento didattico efficace per lo sviluppo di tali competenze (Spivey, 1990; van Ockenburg et al., 2019).

Zona 3: Elaborazione di più fonti digitali ricercate autonomamente

La lettura con media digitali in Internet permea non solo la vita quotidiana, ma anche l'apprendimento a scuola e nel lavoro. La competenza che gli apprendisti devono acquisire consiste qui nel trovare e selezionare informazioni adeguate, affidabili e contenutisticamente corrette nella marea di informazioni disponibili. A tal fine, essi devono verificare le fonti in merito a pertinenza, origine, plausibilità e contesto, così da saper distinguere la disinformazione o le affermazioni distorte dalle informazioni reali.

Nella terza zona della scala linguistica, la "lettura digitale" (Philipp, 2025) costituisce pertanto un punto centrale. Esso descrive un insieme di strategie per l'utilizzo critico e la valutazione delle informazioni digitali. Alcune fra queste strategie, quali la verifica della pertinenza e dell'origine, possono essere introdotte anche con un solo testo, per esempio già nella zona 1. Per la verifica di certe informazioni – soprattutto riguardo a temi socialmente rilevanti, emotivamente coinvolgenti e suscettibili di distorsioni, come l'efficacia delle vaccinazioni, le cause delle guerre, il cambiamento climatico o le migrazioni – non si può tuttavia prescindere da una lettura comparativa di più testi (Stadlter et al., 2017).

Conclusioni: utilizzo della "scala linguistica" a diversi livelli di prestazione

Affinché si verifichi un incremento delle competenze e l'apprendimento abbia luogo, è fondamentale che in ogni zona i compiti e i problemi siano stimolanti e vengano accompagnati dalle giuste misure.

La "scala linguistica" delinea una struttura schematica delle competenze linguistiche produttive e ricettive. Si noti tuttavia che il modello non tiene esplicitamente conto della modalità comunicativa dell'interazione. La logica della "scala linguistica" presuppone una crescente complessità dei compiti e dei materiali di apprendimento, sostenuti da misure di accompagnamento tese a promuovere le corrispondenti capacità. Affinché si verifichi un incremento delle competenze e l'apprendimento abbia luogo, è fondamentale che in ogni zona i compiti e i problemi siano stimolanti e vengano accompagnati dalle giuste misure: gli apprendisti non devono cioè essere lasciati soli nella loro attività di apprendimento. L'obiettivo è che essi acquisiscano strategie e capacità di autoregolazione in modo da affrontare compiti e problemi complessi, successivamente applicabili in altri contesti. Di conseguenza, sono necessarie diverse offerte a seconda del diverso livello di prestazione. Tre possibilità di differenziazione dei livelli, adatte a tutte e tre le zone della scala linguistica, sono:

1. Gli insegnanti possono modulare l'intensità della loro guida e dello "scaffolding" a seconda del livello degli apprendisti.
2. Il grado di difficoltà e la complessità dei testi da leggere/ascoltare e da scrivere/parlare possono essere variati.
3. Il compito può mirare a diversi livelli di tassonomia degli obiettivi di apprendimento. Più alto è il livello tassonomico (1 Ricordare, 2 Comprendere, 3 Applicare, 4 Analizzare, 5 Valutare, 6 Creare), maggiori sono i requisiti richiesti (Anderson et al., 2001).

La "scala linguistica" identifica concrete misure di accompagnamento solamente in modo generico, fornendo tuttavia indicazioni in merito a quali concetti possano essere utili in quale zona. In particolare, gli apprendisti più deboli e quelli nelle formazioni professionali di base con un basso livello di requisiti dovrebbero beneficiare di un sostegno più guidato. Di norma, questi apprendisti non dispongono infatti di adeguate strategie di risoluzione dei compiti. Per questo motivo risulta di importanza centrale che l'insegnamento venga strutturato tenendo conto degli aspetti linguistici non soltanto nell'insegnamento di cultura generale, ma anche nelle materie relative alle conoscenze professionali. Gli insegnanti di tutte le materie dovrebbero insomma essere in grado di riconoscere gli ostacoli linguistici e sapere come gli apprendisti possano superarli. Competenze linguistiche ben formate sono fondamentali per la mobilità professionale e sociale. Grazie a esse, i giovani potranno continuare a svilupparsi una volta entrati nel mondo del lavoro.

[1] Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base, pubblicato dalla SEFRI il 9 aprile 2025.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airsaian, P. W., Cruikshank Kathleen A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2010). Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *bwp@*, (18), 1-19.
- Berková, K., Kubišová, A., & Krelová, K. K. (2025). The Future of Integrated Business and Engineering (<http://doi.org/10.3991/ijep.v15i6.57915>): Reading Skills of Business and Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(6), 35-51.

- Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity (<http://doi.org/10.1007/s10648-023-09782-w>). *Educational Psychology Review*, 35(63), 1–18.
- Efing, Ch. (2006). „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In Ch. Efing & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven* (S. 33–68). Eusl.
- Efing, Ch. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34). Peter Lang.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen – Aufgaben – Materialien*. Schroedel Westermann.
- Giera, W.-K. (2020). *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Narr Francke Attempto.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Hrsg.). (2019). *Best Practices in Writing Instruction* (Third Edition). The Guilford Press.
- Hoefele, J., & Konstantinidou, L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In R. Kreyer, S. Schaub, & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule: Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 134–163). Peter Lang.

- Konstantinidou, L., & Liste Lamas, E. (2023). Schreibkompetenz-Profile in der beruflichen Bildung (<http://doi.org/10.17192/0BST.2023.101.8605>): Heterogen, individuell und schwer interpretierbar? *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (101).
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., Opacic, A., Gautschi, C., & Hoefele, J. (2022). Literacy in Vocational Education and Training (<http://doi.org/10.1007/s11145-022-10373-4>): Scenario-based Reading and Writing Education. *Reading and Writing*, 36, 1025–1052.
- Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S., Gänsfuß, R., & Hoffmann, E. (2004). *LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg* (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB), Hrsg.).
- Moreno, R., & Park, B. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CB09780511844744.003>): Historical Development and Relation to Other Theories. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 9–28). Cambridge University Press.
- Neumann, A. (2006). Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME I. *Didaktik Deutsch*, 21, 20–43.
- Niederhaus, C. (2011). *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern: Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Waxmann.
- OECD (2023), PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit (<http://doi.org/10.3278/6004956w>), PISA, wbv Media, Bielefeld.
- Parkinson, J., & Mackay, J. (2016). The Literacy Practices of Vocational Training in Carpentry and Automotive Technology (<http://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714>). *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 33–50.
- Philipp, M. (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2020a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (8. erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

- Philipp, M. (2020b). Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht*, 72(4), 13–24.
- Philipp, M. (2020c). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2025). *Digitales Lesen fördern* (<http://doi.org/10.13109/9783666703416>). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Primor, L., & Katzir, T. (2018). Measuring Multiple Text Integration: A review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16.
- Rickert, A. (2021). Mit Scaffolding die Schreibkompetenz erhöhen (<http://doi.org/10.5281/ZENODO.10091518>) – Wie Studierende und Lernende der Sekundarstufe II das Schreiben anspruchsvoller Texte meistern. In M. Honegger, T. De Vito, & D. Bach (Hrsg.), *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld*. (Bd. 9, S. 1–16). hep.
- Rickert, A. (2025). *Schreibleistungen in der Berufsbildung* (<http://doi.org/10.24053/9783381132423>): Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern. Narr Francke Attempto.
- Rickert, A., & Philipp, M. (2022). Synthesen schreiben (<http://doi.org/10.5281/zenodo.5882311>) – eine textbasierte Längsschnittuntersuchung studentischer Lese- und Schreibperformanz. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 100–127). Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 1* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Potocki, A. (2019). Multiple-Text Comprehension. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (S. 356–380). Cambridge University Press.
- Rübmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Waxmann.

- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2), 256–287.
- Stadlter, M., Bromme, R., & Rouet, J.-F. (2017). Learning from Multiple Documents (<http://doi.org/10.4324/9781315564029>): How can we Foster Multiple Document Literacy Skills in a Sustainable Way? In E. Manalo, Y. Uesaka, & C. A. Chinn (Hrsg.), *Promoting Spontaneous Use of Learning and Reasoning Strategies: Theory, research, and practice for effective transfer* (1. Aufl., S. 46–61). Routledge.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *leseforum.ch*, (1), 1–18.
- Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CB09780511844744.004>): Recent Theoretical Advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 29–47). Cambridge University Press.
- van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 299–326.

Citazione

Rickert, A. (2026). La scala linguistica: un modello per lo sviluppo sistematico delle competenze di lettura e scrittura. *Transfer. Formazione professionale in ricerca e pratica* 11 (5).

<https://doi.org/10.64829/15101> (<https://doi.org/10.64829/15101>)

Questo lavoro è protetto da copyright. È consentito qualsiasi uso, tranne quello commerciale. La riproduzione con la stessa licenza è possibile, ma richiede l'attribuzione dell'autore.