

## Rassismuskritik

### Bibliografie:

Ursula Fiechter und Simone Suter (2024).  
„Mein Vater wird im Sommer so richtig schwarz“.  
Vom Umgang mit (Selbst-)Rassifizierung.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 24 (4), 114–123.  
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-08>

### Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no.4  
2024

## 08

*Ursula Fiechter  
und Simone Suter*

„Mein Vater wird im Sommer  
so richtig schwarz“.  
Vom Umgang mit  
(Selbst-)Rassifizierung

---

**Abstract** • Das Anliegen, sich gegen Rassismus zu positionieren und Ausgrenzung zu verhindern, ist für die große Mehrheit der Lehramtsstudierenden unbestritten. Was dies konkret im Alltag bedeutet, stellt jedoch eine große Herausforderung dar. Der Beitrag zeigt, dass es schwierig ist, gesellschaftliche Verhältnisse in konkreten Situationen mitzudenken und die Handlungen der Beteiligten zu kontextualisieren. Anhand der Arbeit einer Studentin diskutieren wir das Dilemma, Rassismus ohne Reifizierung zu thematisieren, ohne in moralische Kategorien und wertende Zuschreibungen zu verfallen.

**Schlagworte/Keywords** • Rassifizierung, pädagogische Professionalität, Fallanalyse

---

## Einleitung

Wie kann in Situationen gehandelt werden, in denen es zu (selbst-)rassifizierenden Aussagen kommt? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage steht exemplarisch für die Herausforderung von Lehrpersonen, unter Bedingungen gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse differenzsensibel und diskriminierungskritisch pädagogisch professionell zu handeln. Als Angehörige von Bildungsinstitutionen sind sie an der Reproduktion sozialer Ungleichheit zwangsläufig beteiligt. Zudem sind Studierende der Pädagogischen Hochschulen und Lehrpersonen der Primarstufe – wie interne Erhebungen der PHBern zeigen – mehrheitlich Angehörige *weißer*, nicht-akademischer, tendenziell bildungsorientierter Mittelstandsmilieus. Wie sie sich in Situationen verhalten sollen, in denen Rassifizierungen verhandelt und potenziell reproduziert werden, stellt für sie – und nicht nur für sie – eine große Herausforderung dar. Aufgrund ihrer Herkunft verfügen sie über spezifische Erfahrungen und Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Familie, Kindheiten und Bedingungen des Aufwachsens, von Rassifizierung sind sie selten betroffen.

## Das Projekt ‚Reporter\_innen unterwegs‘

Seit 2019 wird an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) im Rahmen der Wahlmodule das Projekt ‚Reporter\_innen unterwegs‘ ([www.reporterinnenunterwegs.ch](http://www.reporterinnenunterwegs.ch)) angeboten. In diesem außerschulischen, sozialraumorientierten Projekt entwickeln Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit während acht Monaten gemeinsam mit Studierenden eigene Projekte. Die Studierenden sind gefordert, die Artikulation und Umsetzung dieser Projektideen zu unterstützen. Dabei werden sie von einem interdisziplinär zusammengesetzten Dozierendenteam begleitet. In ethnografischen Tagebucheinträgen halten die Studierenden ihre Einblicke in unterschiedliche lebensweltliche Verhältnisse und Bedingungen des Aufwachsens fest. Anhand eines Auszugs aus dem ethnografischen Tagebuch setzen sie sich in einer schriftlichen Arbeit mit einer erlebten Situation genauer auseinander. Sie formulieren eine Fragestellung, analysieren theoriebezogen die erlebte Situation und entwickeln Handlungsalternativen. Für die

teilnehmenden Kinder endet das Projekt mit einem partizipativ gestalteten Fest.

Im Wahlmodul folgen wir einem kritisch-reflexiven Professionsverständnis, welches Lehrer\*innenhandeln als einzelfallorientiert und mit immanenten Kontingenzen behaftet begreift (vgl. Helsper, 2021; Oevermann, 1996). Die Analyse von Auszügen aus dem ethnografischen Tagebuch hat zum Ziel, die eigenen Normalitätsvorstellungen zu rekonstruieren, alternative Deutungen von Situationen zu ermöglichen und Handlungsalternativen zu skizzieren (vgl. dazu auch Doğmuş & Geier, 2020, S. 130).

Im Folgenden werden anhand der schriftlichen Arbeit einer Studentin, die sich aus eigenem Antrieb mit Rassifizierung befasst, die von ihr beschriebenen Herausforderungen genauer betrachtet. Anschließend werfen wir einen kritischen Blick auf eine zentrale Zielsetzung des Projekts, nämlich einen Beitrag zu leisten zu differenzsensibler und rassistisch-kritischer Professionalisierung.

## Der Wunsch nach souveränem Handeln

Die Frage „Wie kann ich als Mentorin oder Lehrperson einen souveräneren Umgang mit Situationen entwickeln, in denen es potenziell zu Rassifizierung kommt?“ steht am Anfang der studentischen Arbeit. Die Frage an sich und der Begriff ‚Rassifizierung‘ machen deutlich, dass die Studentin für Rassismus sensibilisiert ist. Gemäß Rommelspacher ist Rassismus ein „gesellschaftliches Verhältnis“ (2011, S. 29), welches der Legitimation von „historisch entwickelte[n] und aktuelle[n] Machtverhältnissen“ dient. Mit Rassifizierung wird eine Praxis der Unterscheidung anhand konstruierter Kategorien beschrieben. Im vorliegenden Beispiel geschieht dies anhand des askriptiven Merkmals Hautfarbe. Aus dem geäußerten Anspruch nach mehr Souveränität lässt sich der Wunsch der Studentin ableiten, das ‚Richtige‘ zu tun. Trotz des normativen Anspruchs ist die Haltung der Studentin an ein kritisch-reflexives Professionalisierungsverständnis anschlussfähig, da sie ihr eigenes Handeln und ihre persönliche Haltung zur Diskussion stellt (Ivanova-Chessex et al., 2017; Helsper, 2021). Ebenso knüpft sie an Forderungen von differenzsensiblen und diskriminierungskritischem pädagogischem Handeln an, das angesichts der Wirksamkeit rassistischer Unterscheidungspraktiken auf allen Ebenen bildungs-

stitutioneller Realitäten zu einer grundlegenden Aufgabe pädagogischer Fachpersonen gehört. So beschreibt Karakaşoğlu (2021, S. 25) Professionalisierung als

„eine kontinuierliche [...] Reflexion über die Verbindung zwischen der persönlichen Haltung und dem Handeln als Lehrer\*in in komplexen Migrationsverhältnissen, in denen die Positionen und Rollen von Lehrer\*innen und Schüler\*innen nicht nur durch die übliche Asymmetrie in ihren pädagogischen Beziehungen geformt werden, sondern über migrationsgesellschaftliche Diskurse in spezifischer Weise gerahmt sind.“

Solche Diskurse verhandeln Zugehörigkeits- und Anerkennungsordnungen und sind mit Abwertungen durch Rassifizierungs- und Othering-Prozesse verknüpft.

## Einer komplexen Situation ausgeliefert

In ihrem Tagebucheintrag schildert die Studentin eine Situation, in welcher sie nach einem gemeinsamen Ausflug mit ihrem Mentee und zwei Mentees einer anderen Studentin in der Straßenbahn unterwegs ist.

Ihr Mentee, B., ein 11-jähriger Junge, der die 4. Klasse besucht, lebt mit seinen Eltern und einem jüngeren Geschwister in einem Außenquartier der Stadt Bern. Der Vater, schreibt die Studentin, sei Künstler, in Senegal aufgewachsen. Von der Mutter, Lehrerin, ohne Angabe zum Ort ihres Aufwachsens, erfährt sie, die Familie sei finanziell knapp dran.

Die Studentin schreibt:

„Wir fingen an, darüber zu sprechen, ob wir lieber warm oder kalt bzw. Sommer oder Winter haben, worauf B., mein Mentee, sagte, dass er lieber Sommer habe, auch weil es ein Vorteil sei, dass er durch seine ‚braune‘ Haut keinen Sonnenbrand bekomme.“

Das gemeinsame Gespräch dreht sich um die Frage, wer welche Jahreszeit bevorzugt. B. mag den Sommer und begründet dies mit seiner Hautfarbe. Er erklärt, mit seiner ‚braunen‘ Haut einen Vorteil zu haben. Es ist davon auszugehen, dass B. aufgrund seiner Hautfarbe bereits negative Erfahrungen gemacht hat. Dem setzt er nun seine ‚braune‘ Hautfarbe als positives Merkmal entgegen.

Die Studentin fährt mit ihrer Beschreibung der Situation fort:

„Die anderen zwei Mentees lachten, worauf er weitererzählt, dass sein Vater im Sommer jeweils richtig schwarz werde. Alle drei Mentees konnten sich fast nicht mehr einkriegen. Ich sagte nichts.“

Sein Vater, so schildert B., werde im Sommer richtig ‚schwarz‘, und überzeichnet damit die Hautfarbe seines Vaters, was die anwesenden Kinder zu amüsieren scheint. Die Aussage der Studentin, nichts gesagt zu haben, legt die Vermutung nahe, dass sie etwas hätte sagen wollen oder dass sie denkt, sie hätte etwas sagen müssen, um nicht als Rassismus tolerierende Person wahrgenommen zu werden.

Die Studentin schreibt:

„Darauf erzählte er, dass sein Vater so schwarz sei, dass er ihn im Dunkeln, wenn er beispielsweise im Bett liege, fast nicht sehe und dann nur wie bei einer Katze die Augen sehe und er sich daher manchmal fast erschrickt.“

B. schildert die Unsichtbarkeit seines Vaters im Dunkeln. Wie bei einer Katze seien nur die Augen zu sehen. Er greift damit auf ein Stereotyp zurück und ironisiert das Schwarz-Sein seines Vaters ins Schauerliche. Damit festigt er seine Rolle als Entertainer der Gruppe. Es stellt sich dabei die Frage, ob seine Darstellung eine spezifische Strategie des Umgangs mit erlebtem Rassismus darstellt, welche Eggers (2013, S. 4) bei Schüler\*innen rekonstruiert hat, die in ihrem Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit gezwungen sind. Indem B. sich von seinem Vater abgrenzt, kann hier eine Art Reclaimen von Fremdzeichnungen zur Selbstpositionierung vermutet werden.

Die Studentin schreibt:

„Ich sass neben den Kindern und war perplex und ratlos, hatte irgendwie einen Drang, eine Meinung oder einen Input beizusteuern, wusste aber nicht, was ich dazu sagen sollte, und fühlte mich auch nicht in der richtigen Position dazu.“

Die Studentin ist unsicher, ob sie sich als *weiße* erwachsene Person einmischen darf. Kann sie jemanden kritisieren, den sie als PoC wahrnimmt, ihm eine rassifizierende Zuschreibung gegenüber dem eigenen Vater unterstellend? Was wäre eine richtige Position, mit der sie sich hier einbringen könnte? Wäre es einfach(er) als Lehrerin? Wäre es anders, wenn sie selbst eine PoC wäre?

Sie beschreibt das Ende der Situation wie folgt:

„Ich war sehr froh, dass wir dann sowieso gerade aussteigen mussten. Aus dem Tram ausgestiegen verlief sich das Gespräch, wir verabschiedeten uns schnell, und alle gingen nach Hause.“

Die Situation löst sich ohne Zutun der Studentin auf. Die Wege der Beteiligten trennen sich, ohne dass jemand auf das Gesagte zurückkommt.

## Die Suche nach Handlungsmöglichkeiten

Damit endet die Situation auf eine für die Studentin unbefriedigende Weise. Sie greift ihre widersprüchlichen Wahrnehmungen und Deutungen der Situation in ihrer schriftlichen Arbeit auf:

„Es ist bevormundend und nicht angebracht, dass ich als erwachsene, weisse Person/Mentorin in der beschriebenen oder einer ähnlichen Situation eingreife.“

Eine Intervention erachtet sie mit Bezug auf die Generationendifferenz und ihre Position als *weiße* Person als problematisch. Im Widerspruch dazu steht der von ihr geäußerte Wunsch nach Souveränität und der Anspruch, in dieser Situation als Mentorin und damit als für die Gruppe verantwortliche Person handeln zu *müssen*, um ein Statement gegen Rassismus zu setzen:

„Es ist problematisch, diese Situation so stehen zu lassen, ich als Mentorin hätte handeln müssen. Mein Mentee reproduziert rassistische Fremdzuschreibungen, wenn er so über die Hautfarbe seines Vaters spricht.“

Dem Anspruch, handeln zu müssen, unterliegt die Deutung, dass B. rassifizierende Aussagen über seinen Vater reproduziert. Durch ein Eingreifen in dieser Situation würde Rassismus als individuelles Problem von B., einem Jungen of Color, erscheinen. Die strukturelle Ebene bleibt dabei ausgeblendet. Mit Othering-Prozessen und mit rassistischen Fremdpositionierungen konfrontierten Menschen wird implizit ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft abgesprochen. Und sie werden gezwungen, sich selbst in Bezug auf die zugeschriebenen Kategorisierungen zu positionieren. Diese sind verknüpft mit der „Zuweisung eines deprivilegierten Platzes in der Zugehörigkeitsordnung“ (Scharathow, 2017, S. 112). Genau das wäre bei einer Intervention hier auch der Fall gewesen.

Eine Auseinandersetzung mit eigener Unsicherheit und ihrer gesellschaftlichen Positioniertheit ist in der Arbeit der Studentin ausgeprägt. Die Komplexität der Situation, in der sich verschiedene Differenzmerkmale durchkreuzen, verstärkt die Handlungsunsicherheit. Auf der Suche nach konkreten Handlungsmöglichkeiten konsultiert sie praxisbezogene Literatur von Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021) sowie El Maawi, Owzar und Bur (2022).

Daran anschließend formuliert sie im Rahmen des geforderten Leistungsnachweises mögliche Handlungsansätze. Als Reaktion auf die Schilderung von B. könnte die Frage stehen, ob er denn tatsächlich nie Sonnenbrand bekomme und keine Sonnencreme brauche. Zu den Äußerungen über seinen Vater, so ihre weiteren Überlegungen, könnte ein Themenwechsel angezeigt sein anhand der Frage, wie denn sein Vater heiße, als (unbeholfener) Versuch, ihn als ganze Person zu rehabilitieren. Bezüglich des Lachens der beiden Mentees könnte die Frage gestellt werden, warum sie so lachen.

Weiter stellt die Studentin sich die Frage, wie sie reagiert hätte, wenn ihr Mentee *weiß* wäre, was von den erwähnten Autor\*innen ebenfalls als mögliche Grundlage für Reflexion vorgeschlagen wird (vgl. El Maawi et al., 2022). Auf diese Weise hofft sie, ihre Unsicherheit zu überwinden und als *weiße* Person über Hautfarbe und schließlich über Rassismus sprechen zu lernen. Sie nimmt sich vor, in einem ruhigen Moment mit B. darüber zu sprechen, ob die Hautfarbe seines Vaters ein Thema für ihn sei, und ob er selber Rassifizierungen erlebe.

## Fazit: Handeln in Widersprüchen

In der Arbeit der Studentin scheinen Widersprüche und Ungewissheiten als anspruchsvolle und zugleich konstitutive Aspekte pädagogischer Professionalität auf. Wie die Studentin im Abschlussgespräch zum Modul ausführt, nimmt sie in ihren Berufsalltag mit, dass es sich lohnt, ab und zu Situationen genauer und literaturgestützt zu analysieren und daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Diese bleiben jedoch weiterhin mit Unsicherheiten behaftet, die es auszuhalten gilt.

Der in der Arbeit geäußerte Anspruch an die Gestaltung eines rassistensensiblen Klassenzimmers, das heißt der Transfer in den institutionellen, schulischen Rahmen, bleibt unkonkret. Während in der Rolle

als Mentorin der Fokus auf dem einen Kind liegt, kommen in der Rolle als Lehrperson der Bildungsauftrag und das Arbeitsbündnis hinzu. Letzteres muss nicht nur mit einzelnen Schüler\*innen, sondern auch mit der Klasse und den Eltern immer wieder neu hergestellt werden. Während rassismusbetroffene Schüler\*innen eigene Strategien des Umgangs mit Rassifizierung finden (vgl. Eggers, 2013; Scharathow, 2017), wie das Beispiel von B. zeigt, besteht die Herausforderung für Lehrpersonen darin, „Aufmerksamkeit für die Normalität des Rassismus zu schaffen, sowie Diskurskulturen und Umgangsweisen mit Rassismus(-erfahrungen) zu etablieren, die der Komplexität rassistischer Verhältnisse und der Eingebundenheit der Subjekte darin gerecht werden“ (Scharathow, 2017, S. 126). Mit der Frage, wie diese Ansprüche an Bildungsräume umzusetzen wären, wie das eigene „Verstrickt-Sein“ pädagogischer Organisationen in wirkmächtige Differenzkonstruktionen reflexiv bearbeitet werden können (Doğmuş & Geier, 2020), lassen wir Studierende allein.

Bezugnehmend auf strukturtheoretische pädagogische Professionalisierungstheorien ist es wichtig, einen einzelfallorientierten Zugang zu verfolgen, der mit Blick auf das Arbeitsbündnis das Vertrauen zu rassismusbetroffenen Schüler\*innen nicht schwächt, sondern stärkt (vgl. Helsper, 2021; Doğmuş & Geier, 2020; Ohm et al., 2022). Otherring-Prozesse und das Diskutieren von Interaktionen in der Klassenöffentlichkeit sind hierzu nicht förderlich. Einem verstehenden Ansatz folgend gilt es gegenüber der Aneignung von Fremdzuschreibungen und einem Spiel mit Stereotypen nicht voreingenommen zu sein und Ambivalenzen auszuhalten (vgl. Ohm et al., 2022). So kann es sich im obigen Fallbeispiel um eine generationenspezifische Form des Reclaimens von rassifizierenden Zuschreibungen handeln, die der SelbstbeKräftigung dient (vgl. z. B. den Song „Ich Bin Schwarz“ des Rappers Ah Nice, 2016).

Wie es im hier diskutierten Beispiel und aber auch allgemein gelingen kann, den Blick auf strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen zu lenken, kann nur einzelfallbezogen diskutiert, ausprobiert und fallanalytisch evaluiert werden. Hier bedürfte es eines Einbezugs weiterer Forschungen und der Sensibilisierung gegenüber Formen des Umgangs mit erlebten Rassifizierungen. Auch interprofessionelle Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden und Fachstellen für Rassismusbekämpfung, die sowohl Empowerment als auch Anti-Diskriminierungsarbeit in der Klasse anbieten können, gilt es mitzudenken und

auf institutioneller Ebene zu entwickeln oder zu stärken. Dies kann für Lehrpersonen entlastend sein, ohne dass damit Spannungsfelder aufgelöst werden.

Für die Weiterentwicklung des Moduls gilt es somit, die strukturelle Perspektive nicht aus den Augen zu verlieren. Und es geht darum, wie wir in Bezug auf Diskriminierung weniger sensibilisierte Studierende anregen können, Situationen wie die obige überhaupt wahrzunehmen, sorgfältig festzuhalten und sich damit auseinanderzusetzen. An Fallbeispielen wie dem diskutierten lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie Ambivalenzen zwar unauflösbar bleiben, sich durch Fallanalysen aber dennoch Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Im vorliegenden Beispiel könnte es darum gehen, situativ mit dem Jungen über seine Erfahrungen und seine Deutungen von Rassifizierungen ins Gespräch zu kommen. Dabei ist zentral, seine Äußerungen als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen, ohne diese zu dramatisieren oder zu werten. Dies bleibt eine Gratwanderung, die nur mit viel Sensibilität in Bezug auf Othering- und Reifizierungsprozesse begangen werden kann und ein Aufgeben des Anspruchs nach Souveränität bedingt.

## Literatur

- Ah Nice (2026, 15. Juni). *Ich Bin Schwarz* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=WzqFDrohjro&list=RDWzqFDrohjro&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=WzqFDrohjro&list=RDWzqFDrohjro&start_radio=1)
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2020). Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 120–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Eggers, M. M. (2013). Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion. *Leben nach Migration. Newsletter des Migrationsrates Berlin-Brandenburg*, 2013(8), 9–13. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-9769367>
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). *No to racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. hep Verlag.
- Fajembola, O. & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz Verlag.
- Helsper, W. (2021). Grundlegende Begriffsbestimmungen. In ders., *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (S. 49–59). Barbara Budrich.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M. (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 182–194.

- Karakaşoğlu, Y. (2021). *Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität*. TraMiS-Arbeitspapier 10. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/475>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 278–294). Beltz Juventa.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Scharathow, W. (2017). *Jugendliche und Rassismuserfahrungen*. Kontexte, Handlungs-herausforderungen und Umgangsweisen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 107–127). Springer.

---

Fiechter, Ursula, Dr.in,  
Dozentin,  
Institut Primarstufe,  
Pädagogische Hochschule Bern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Differenzkonstruktionen, Bildungsungleichheit,  
jahrgangsübergreifendes Lernen,  
Zusammenarbeit mit Eltern.  
[ursula.fiechter@phbern.ch](mailto:ursula.fiechter@phbern.ch)

Suter, Simone, Dr.in,  
Dozentin,  
Institut Primarstufe,  
Pädagogische Hochschule Bern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Bildungsprozesse in Familie und Schule,  
soziale Ungleichheit und Differenzverhältnisse  
im Kontext von Bildung,  
Professionalisierung des Lehrberufs.  
[simone.suter@phbern.ch](mailto:simone.suter@phbern.ch)