

Das Schulhaus Hirschengraben in Zürich und seine Aula: Baugeschichte, Ikonografie, Kontexte.

**Gutachten zu problematischen Zeitzeichen im öffentlichen Raum
und zum Umgang mit Völkerdarstellungen aus dem ausgehenden
19. Jahrhundert.**

Im Auftrag des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich.
Das Gutachten wurde am 30. April 2025 abgeschlossen.

Das Gutachten legt Erkenntnisse zur Entstehungsgeschichte des als Mädchenschulhaus errichteten Gebäudes am Hirschengraben dar und äussert sich zu gesellschaftspolitischen, kultur- und kunstgeschichtlichen Kontexten. Es beurteilt Baugeschichte, Architektur, Kunst am Bau und deren Ikonografie. Es gibt Antworten auf die Frage, ob die acht Völkerpaare in der Aula – zeitgenössisch: «Rassen» – im damaligen Verständnis wie aus heutiger Sicht als diffamierend oder sogar als rassistisch einzustufen sind. Es macht Vorschläge, wie mit den Figurenköpfen heute sinnvoll umgegangen werden kann.

Die Verfasser:

Prof. Dr. Joseph Jung
Dr. phil. Matthias Frehner

JUNG ATELIER

Wirtschaft, Kultur, Geschichte
Gubelstrasse 24
6300 Zug

info@jungatelier.ch

INHALT

AUSWERTUNG	2
Einführung, Aufgabenstellung und Struktur des Gutachtens	3
Zusammenfassung	7
Feststellungen	13
Gesamtfazit	22
Empfehlungen	23
 GUTACHTEN TEIL 1	 32
Baugeschichte	33
Würdigung der Architektur	37
Kunst am Bau – Die künstlerischen Hauptprotagonisten	38
Ikongrafisches Programm der Bauplastik bis zur Fertigstellung des Schulhauses	39
Die Aula und ihr Interieur	42
8 Kulturen und 16 Köpfe	46
Zurschaustellung von Völkern	56
Völker ausstellungen in Zürich im ausgehenden 19. Jahrhundert	63
«Menschenrassen», Charles Darwin, Imperialismus und Kolonialismus	66
Suche nach Herkunft, Nationalgeschichte, Hochschulplatz Zürich	69
Völkerkunde und Schulwandbilder: Zeitgenössische Vorlagen	72
Folgerungen	76
 GUTACHTEN TEIL 2	 83
Befragung der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler des Schulhauses	
Hirschengraben im April 2024	84
Teil 1: Fragenkataloge, Durchführung der Befragungen, ausgewählte Erkenntnisse	85
Teil 2: Fragen und Antworten LP und SuS	99
Interviews mit Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen: Auswertung	137
Vom Abbruchobjekt und Gruselkabinett zum Gesamtkunstwerk:	
Zur Rezeptionsgeschichte des Schulhauses Hirschengraben	167
Rassismus in der Kunst	175
 ANHANG	 184
Begleittexte	185
Protokolle der Interviews	198
Quellen und Literatur: Verzeichnis und kritische Anmerkungen	278
Glossar	298
Abbildungen	301
Dank	318

Methodik

Die inhaltlichen Ziele dieses kulturgeschichtlichen Gutachtens sind auf Seite 5 aufgeführt. Sie umfassen die Baugeschichte und das ikonografische Gesamtprogramm des Schulhauses, die künstlerischen und kunsthandwerklichen Themen der Aula sowie die Bildungsideale für Mädchen. Sie fokussieren auf die 16 Figurenköpfe und reflektieren sie im Kontext des Zeitgeistes, der damaligen «Völkerschauen» und der «Rassenforschungen» an den Zürcher Hochschulen. Sie spannen den Bogen über die Betroffenheitsperspektive und die Frage nach der Vermittlung problematischer Zeitzeichen im öffentlichen Raum der Gegenwart.

Diese polyzentrische Fragestellung und der Charakter der Analysen, Abwägungen und Folgerungen verlangten unterschiedliche Vorgehensweisen und bestimmten die Stoffaufarbeitung und die Präsentation der Erkenntnisse. Dementsprechend setzt sich das Gutachten aus verschiedenen Textsorten zusammen.

- 1) Kultur- und kunstgeschichtliche Betrachtungen und Reflexionen: Hierbei handelt es sich um deskriptive Ausführungen, die auf den Erfahrungen und der Fachkompetenz der Gutachter beruhen.
- 2) Phänomenologische Beschreibungen: Zu dieser Textsorte gehören die Ausführungen zur «Baugeschichte», zu «Völkerschauen» und «Menschenrassen», zur «Suche nach Herkunft», zu Verhältnissen auf dem «Hochschulplatz Zürich», zu «Völkerkunde und Schulwandbilder» sowie die «Begleittexte» zu relevanten Themen. Diese Ausführungen sind lexikografischer Natur. Entsprechend wird die konsultierte Literatur thematisch dokumentiert (Anhang).
- 3) Im Unterschied zu den umfangmässig knappen lexikografischen Darstellungen sind die essayistischen Ausführungen zu «Rassismus in der Kunst» breiter gefasst. Das Gleiche gilt für die systematische Rezeptionsgeschichte des Schulhauses.

Unabhängig der Textsorte werden die direkten und indirekten Zitate an der entsprechenden Stelle ausgewiesen. Zusätzlich zum Literaturverzeichnis, das alle zitierten und konsultierten Werke umfasst, findet sich im Anhang ein Apparat mit der kritischen Zusammenstellung thematischer Publikationen.

Die Auswertung (S. 7 bis S. 31) mit der Zusammenfassung, den Feststellungen, dem Gesamtfazit und den Empfehlungen bringt die Erkenntnisse und das Urteil der Gutachter zum Ausdruck. Andere Positionen werden namentlich ausgewiesen.

AUSWERTUNG

Einführung, Aufgabenstellung und Struktur des Gutachtens.....	3
Zusammenfassung	7
Feststellungen	13
Gesamtfazit	22
Empfehlungen	23

Einführung, Aufgabenstellung und Struktur des Gutachtens

Das Schulhaus Hirschengraben und die Figurenköpfe in der Aula

1889 beschloss die Stadt Zürich den Bau eines Mädchenschulhauses am Hirschengraben und schrieb 1890 einen Wettbewerb aus. Mit dem Ersterpreis ausgezeichnet wurde der Architekt Hermann Weinschenk, der jedoch wegen strafrechtlicher Vorfälle für die Ausführung nicht in Frage kam. So ging der Auftrag an den im Wettbewerb zweitplatzierten Alexander Koch. Das Schulhaus wurde im Herbst 1893 bezogen. Das Bauprogramm sah ursprünglich keine Aula vor. Auf Betreiben des Architekten und namentlich auf Wunsch der Lehrerschaft beschlossen die politischen Behörden Anfang 1894 die Schaffung eines solchen Raumes. Für die gestalterische Konzeption der Aula zog Koch auf Vorgabe der Auftraggeber Albert August Müller bei, den Direktor der Kunstgewerbeschule Zürich. 1895 wurde die Aula in den Schulbetrieb integriert.

Das Schulhaus am Hirschengraben steht im kommunalen Inventar der kunst- und kulturhistorischen Schutzobjekte gemäss §203, Abs.c PBG (Kantonales Planungs- und Baugesetz). Es ist auch als Kulturgut von herausragender Bedeutung, technisch und baukünstlerisch wegweisend. Es ist geprägt durch eine eindrückliche Vielzahl künstlerischer Arbeiten und kunsthandwerklicher Dekorationen, wie sie in dieser Art in zürcherischen und schweizerischen Schulhäusern einzigartig sind. In der Aula stechen neben den acht idealisierten Marmorbüsten junger Zürcherinnen des damals führenden Bildhauers August Bösch die geschnitzten Darstellungen von Tieren und Früchten im Gewölbe sowie die friesartig aufgereihten 16 bemalten Figurenköpfe aus Holz ins Auge, die acht Völkerpaare (je eine Frau / ein Mann) zeigen: ein arabisches, ein chinesisches, ein germanisches, ein indigen-amerikanisches, ein indigen-arktisches, ein indisches, ein subsaharisches und ein südsee-insulanisches Paar. Das Ausstattungsprogramm der Aula illustriert das Wissen, das die Volksschule den Mädchen damals zu vermitteln hatte.

Umgang mit problematischen Zeitzeichen: PG RiÖR

2020 setzte der Zürcher Stadtrat die verwaltungsinterne «Projektgruppe Rassismus im öffentlichen Raum» (PG RiÖR) ein. Diese hatte eine Auslegeordnung zu erstellen, die es dem Stadtrat ermöglichen sollte, eine Haltung im Umgang mit problematischen Zeitzeichen im öffentlichen Raum einzunehmen. Im März 2021 legte die PG RiÖR den Abschlussbericht ihrer Untersuchungen vor: «Möglichkeiten zum Umgang mit kolonialen Spuren im Stadtraum». Die PG RiÖR empfahl drei mögliche Vorgehensweisen:

- Kategorie 1: Objekte, die eine Entfernung erfordern.
- Kategorie 2: Objekte, die eine objektbezogene Aufarbeitung erfordern.
- Kategorie 3: Objekte, die eine Kontextualisierung ermöglichen.

Die PG RiöR kam zum Schluss, dass sich – mit Ausnahme der Entfernung «unbestritten rassistischer Darstellungen» (S. 22), «deren rassistischer Bezug offensichtlich ist» und deren diskriminierende Wirkung eine Kontextualisierung «weder brechen noch verhindern» kann (S. 19) – «keine allgemeingültigen und präjudizierenden Regelungen formulieren» lassen (S. 22), die den Umgang mit kolonialen Spuren im Stadtraum bestimmen können. Für Objekte der Kategorie 2 erachtete die PG RiöR «ein objekt- und einzelfallbezogenes Vorgehen (als) sinnvoll» (S. 20). Bei Objekten der Kategorie 3 schliesslich sei «das Anbringen von Gedenktafeln oder anderweitiger Formen erläuternder Erklärungen sinnvoll» (S. 21).

In ihrem Bericht führte die PR RiöR das Schulhaus Hirschengraben auf und verwies ausdrücklich auf die Darstellungen in der denkmalgeschützten Aula. Diese seien paradigmatisch für Objekte der Kategorie 2. «Einen offensichtlichen Bezug zur aktuellen Debatte (i.e. Rassismus, Umgang mit kolonialen Spuren) haben die Darstellungen in der denkmalgeschützten Aula des Schulhauses Hirschengraben. Der im 19. Jahrhundert weit verbreiteten exotisierenden Zurschaustellung ‘fremder Völker’ verpflichtet, finden sich hier laut Website der Schule Hirschengraben Darstellungen verschiedener ‘Menschenrassen’ und ‘fremder Tierarten’. Die nötige kritische Aufarbeitung dieser Darstellungen und historische Verortung ist bisher nicht erfolgt» (S. 15, 20).

Bei der Skizzierung von Vorschlägen für das weitere Vorgehen bemerkt die PG RiöR unter anderem, dass das situative Vorgehen für Objekte der Kategorie 2 (i.e. Schulhaus Hirschengraben) nur Sinn mache, wenn es in einen Zusammenhang gestellt und entsprechend dokumentiert werde. Nur so werde Erinnern und Thematisieren von Kolonialismus und Rassismus möglich (S. 24). Die PG RiöR weist weiter darauf hin, dass Erinnerungskultur über das Dokumentieren hinausgehe. «Sie umfasst etwa das aktive Vermitteln historischer Gegebenheiten und Zusammenhänge und das Ermöglichen einer Auseinandersetzung mit diesen» (S. 25). Schliesslich schlägt die PG RiöR «eine aktive Thematisierung historischer Spuren von Rassismus und Kolonialismus vor. Diese soll Bezüge zur Gegenwart machen und Möglichkeiten bieten für eine Beschäftigung mit dem Erinnern und Erkennen kolonialer Tradierungen» (S. 25). Dabei regt sie die Erarbeitung von entsprechenden Unterrichtseinheiten, Ausstellungen und Veranstaltungsreihen an (S. 25).

Ziele des Gutachtens

Damit Möglichkeiten aufgezeigt werden können, wie mit den Darstellungen in der Aula im Zusammenhang mit der aktuellen Debatte über Rassismus beziehungsweise mit kolonialen Spuren im Stadtraum umgegangen werden kann, erschien es unverzichtbar, das Schulhaus insgesamt kritisch zu reflektieren, historisch, kultur- und kunstgeschichtlich zu verorten und relevante gesellschaftspolitische Kontexte aufzuzeigen. Gestützt auf eine solche Grundlage kann geprüft werden, in welcher Art sogenannte Erinnerungskultur zu geschehen hat, wie die Vermittlung historischer Zusammenhänge und Gegebenheiten erfolgen soll und auf welcher Basis Möglichkeiten zu schaffen sind, die zur aktiven thematischen Auseinandersetzung führen.

Das Schulhaus am Hirschengraben wird durch unterschiedliche Personengruppen besucht – Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler (SuS), Dritte –, unter denen sich auch People of Color (PoC) befinden. Diesem Aspekt war bei der Problematisierung und den abgeleiteten Folgerungen für den Umgang mit den Figurenköpfen besondere Beachtung zu schenken.

Das Gutachten soll folgende Ziele erreichen:

- Baugeschichte: Kurzdarstellung und Situierung des Bauwerks im zürcherischen und schweizerischen Kontext.
- Ikonografisches Gesamtprogramm: Was wollten die Auftraggeber mittels Architektur und Kunst am Bau der Öffentlichkeit, den Unterrichtenden und den Schülerinnen vermitteln? Wie ist ein solches Gesamtprogramm im soziokulturellen Kontext der Zeit zu verorten? Auf welche Motivationsgrundlage stützt sich die künstlerische Ausstattung des Schulhauses und namentlich der Aula?
- Kritische Reflexion der relevanten künstlerischen und kunsthandwerklichen Sujets des Schulhauses: Qualifizierung von Kunst und Dekoration in der Aula: Sind dem Schulhaus und namentlich der Aula regionale, nationale oder internationale Bedeutung beizumessen? Welches waren die Künstler, die in der Aula gearbeitet haben, an welchen Vorlagen haben sie sich orientiert?
- Darstellung der Figurenköpfe beziehungsweise der Völker in der Aula: Wie sind diese zu verstehen und untereinander zu vergleichen? Welches Bild vermitteln sie?
- Historische Kontextualisierung der künstlerischen Arbeiten: Wie verhält sich die Themensetzung in der Aula in Bezug zu Kolonialismus und Imperialismus, wie zu den sogenannten «Völkerschauen», die zur Zeit des Schulhausbaus und bis weit ins 20. Jahrhundert in Wissenschaft und Gesellschaft einen wichtigen Stellenwert einnahmen, wie zu den «Rassenvermessungen» an der Universität Zürich?
- Kunst am Bau: Beurteilung insgesamt und namentlich der Aula und der acht Völkerpaare (16 Figurenköpfe). Wie war die zeitgenössische Rezeption? Gibt es Veränderungen im kunstgeschichtlichen und gesellschaftspolitischen Urteil über die Jahre? Gibt es in Zürich oder in der Schweiz vergleichbare Darstellungen?
- Bildungsideale für die Mädchenschule: Welche Botschaft wollte die Bauherrschaft mit dem Kulturprogramm vermitteln? Wie wird diese Botschaft heute beurteilt?
- Vermittlung: Wie können kulturgeschichtliche und politische Kontexte und Erkenntnisse einer anderen Zeit den heutigen SuS, den LP und der breiteren Öffentlichkeit vermittelt werden? Genügt es, für unterschiedliche Fachbereiche inhaltliche Vorschläge für den Unterricht zu erarbeiten, beispielsweise Kurztexte für ausgewählte Inhalte zur Aula und zum Schulhaus zu formulieren, die etwa via QR-Code abgelesen werden können? Oder braucht es ganz andere Formen und Formate?
- Das Gutachten widmet sich auch der Betroffenheitsperspektive und der Problematik «Rassismus»: Wie wirken die Figurenköpfe auf die SuS, die aktuell das Schulhaus besuchen? Wie auf die LP? Wie auf PoC? Sind die künstlerischen Darstellungen in der Aula nach damaligem und heutigem Verständnis rassistisch? Wie können die Erkenntnisse zum Rassismus in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden?
- Um diese Fragen zu beantworten, sollten systematische Erhebungen bei aktuellen LP und SuS des Schulhauses Hirschengraben durchgeführt werden, dazu strukturierte Interviews bei ausgewählten Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen.

Fristen und Struktur des Gutachtens

Die Abgabe des Gutachtens wurde ursprünglich auf Ende August 2023 festgelegt. Der Brand, der im April 2023 das Schulhaus Hirschengraben erfasste und letztlich den Schulbetrieb vollständig verunmöglichte, hatte zur Folge, dass der Unterricht dezentralisiert und auf andere städtische Schulhäuser ausgelagert werden musste. Da das Schulhaus selbst nicht mehr zugänglich war, konnten auch die geplanten Erhebungen bei den LP und SuS nicht vor Ort durchgeführt werden. Ebenso wurden die Gespräche mit Expert:innen in der Aula verunmöglicht. Vor diesem Hintergrund wurde vereinbart, das Gutachten in zwei Teile zu gliedern und den Abgabetermin zur gegebenen Zeit neu zu beurteilen. Der erste Teil sollte die bau-, kultur- und kunstgeschichtlichen Aspekte umfassen, der zweite Teil die Analysen aufgrund der Befragungen von LP und SuS sowie der Gespräche mit Expert:innen, die Themenbereiche «Kunst und Rassismus» und «Rezeption».

Teil 1 des Gutachtens lag materiell in den wesentlichen Aussagen im Frühherbst 2023 als Entwurf vor. Da das Gutachten indes integral konzipiert war, konnte Teil 1 erst mit der Erstellung von Teil 2 abgeschlossen werden. Dieser wiederum war abhängig von der Zugänglichmachung der Aula und der Durchführung der Erhebungen und Gespräche am Hirschengraben. Vor diesem Hintergrund wurde die Abgabe des vollständigen Gutachtens letztlich auf Ende April 2025 festgesetzt. Gemäss Vorgabe des Auftraggebers sollten die wesentlichen Fakten und Erkenntnisse sowie die Empfehlungen dem umfangreichen Text vorangestellt werden. Vor diesem Hintergrund ist das Gutachten in vier Teile strukturiert:

- **AUSWERTUNG:** Kulturgeschichtliches Summary, hauptsächliche Feststellungen, Empfehlungen zum Umgang mit den Figurenköpfen und der Aula.
- **TEIL 1:** Ausführungen zu Baugeschichte, Kunst am Bau, Ikonografie und zum zeitgenössischen Umfeld.
- **TEIL 2:** Dokumentation und Auswertung der schriftlichen Befragungen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Analyse der Interviews mit den Expert:innen, Ausführungen zur Rezeption des Schulhauses und der Aula sowie zu Rassismus in der Kunst.
- **ANHANG:** Kontextualisierende Begleittexte, protokollierte Interviews mit Expert:innen, Glossar, Quellen- und Literaturverzeichnis mit kritischen Anmerkungen, Abbildungen, Dank.

In der Erarbeitungsphase des Gutachtens mit Beginn von März 2023 bis zu dessen Abgabe im April 2025 fanden unter der Leitung von Stadtrat Filippo Leutenegger vier Meetings zwischen Vertreter:innen des Koordinationsgremiums Erinnerungskultur KoGE (Stadt Zürich) und den Gutachtern statt.

Zusammenfassung

Das Schulhaus Hirschengraben: ein monumentales Gebäude

- Das 1893 eröffnete Mädchenschulhaus am Hirschengraben ist eines der wichtigsten öffentlichen Bauwerke in Zürich an der Wende zum 20. Jahrhundert. Es ist in seiner Verbindung von modernster Technik mit traditionellen Formen und Bildthemen nicht nur eine der progressivsten Schulhausarchitekturen der Schweiz, sondern zugleich eine Apotheose des alten Zürich, das sich damals zur Grossstadt wandelte. Das historistische Zusammenspiel von Form und Inhalt ist Ausdruck des zugehörigen wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturpolitischen Selbstbewusstseins. Das Schulhaus mit seinem einzigartigen Bildprogramm ist im kommunalen Inventar der kunst- und kulturhistorischen Schutzobjekte (§203, Abs.c PBG) aufgeführt. Im schweizerischen Inventar der Kulturgüter (KGS) figuriert es als A-Objekt.
- Der London-Schweizer Architekt Alexander Koch verschmolz souverän Architektur, Plastik, Dekor und technische Funktionalität zu einem beeindruckenden Gesamtkunstwerk des Späthistorismus, in dem sich bereits der Jugendstil ankündigt.
- Das Bauprogramm des Schulhauses sah ursprünglich keine Aula vor. Baukommission und Stadtrat beschlossen erst 1894 die Schaffung eines solchen Raumes. 1895 konnte die Aula bezogen werden. Für ihre Konzeption und Realisierung hatte Architekt Koch den Direktor der Kunstgewerbeschule Zürich, Albert August Müller, beigezogen.
- Die Aufträge für die Kunst-am-Bau-Projekte im Schulhaus gingen an Bildhauer, Kunsthandwerker und Unternehmer, deren Namen nur teilweise aus den überlieferten Quellen hervorgehen. Als eigenschöpferische Künstler treten bei der Bauplastik August Bösch, ein führender Schweizer Bildhauer der Jahrhundertwende, und der Wiener-Zürcher Joseph Regl auf. Bösch schuf die Porträtbüsten von Pestalozzi, Usteri und der Stauffacherin an den Eingangsportalen sowie die Darstellungen von Mädchen und jungen Frauen, die sich an prominenten Stellen im ganzen Gebäude finden. Von Regl stammen die Böcklin'sche Fratze auf dem Keilstein des Portalbogens am Haupteingang, weitere Fratzen im Gebäude sowie die Figuren einer Rotkreuzschwester und eines Kriegers beim Seiteneingang.
- Für die Aula gestaltete Bösch die Konsolen, welche die Gewölberippen tragen, als Figurenbüsten. Auf diesen stellte er junge Zürcher Frauen im Alter von Teenagern dar, die er im Stil Albert Ankers idealisierte. Die Zeitgenossen sprachen von «Backfischen», worunter man damals weibliche Teenager verstand. Für den Bauschmuck wurden Dekorationsmaler und Kunsthandwerker engagiert. Die von Müller konzipierten Figurenköpfe, die Völkertypen repräsentieren, wurden – ebenfalls von Kunsthandwerkern – seriell produziert, wobei die Grundformen differenziert und bemalt wurden. Als Vorlagen dienten populäre Publikationen über «Menschenrassen» und Völkerkunde sowie Plakate von Völkerschauen.

Blick auf die «ganze» Welt

- Die Aula ist ein kulturgeschichtliches Zeugnis von internationaler Bedeutung.
- Architektur und Kunst veranschaulichen Bildungsinhalte. In der Aula wurde den Mädchen und jungen Frauen mit realistischen und fantastischen Darstellungen von Menschen, Tieren und Pflanzen ein Blick in eigene und fremde Welten eröffnet, wozu auch Illustrationen von La Fon-

taine-Fabeln, Verweise auf antike Götter und auf Zürcher Ereignisse aus Vergangenheit und Gegenwart gehören.

- Das ikonografische Programm der Aula ist eine «Time Capsule», die auffächert, wie die Zürcher Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts die Welt und sich selbst wahrgenommen hat (vgl. Interview Demeester, S. 217). Veranschaulicht werden Völker, Fauna und Flora in Verbindung mit der Zürcher Geschichte sowie mit Elementen aus Fabeln, Märchen und antiker Mythologie. Die Schweizer Geschichte bildet im äusseren Eingangsbereich mit Darstellungen von Pestalozzi, der Stauffacherin sowie einer Rotkreuzschwester und einem Krieger das Tor zum Bildungskosmos im Innern des Gebäudes.
- Die Aula präsentiert das klassische Bildungsprogramm für Mädchen der bürgerlichen Gesellschaft in einer auf sie zugeschnittenen märchenhaften Bildsprache. Das geografisch und zeitlich Ferne wird vorwiegend exotisiert dargestellt und ist Ausdruck von Zürichs globaler Orientierung.
- Dieser Blick auf die Welt erinnert an die «Enlightenment Gallery» im Britischen Museum (vgl. Interview Dean, S. 211).
- Mit ihrem Gewölbe erscheint die Aula als Schiffsbug, der als Arche Noah Menschenpaare, Tiere und Früchte aufnimmt. Der aufgeklärte Mensch, so die Botschaft, wird angehalten, den Reichtum der Schöpfung zu erkennen.
- Dieses Weltbild ist aus heutiger Sicht erklärungsbedürftig: Der Raum verkörpert Bildungsideale des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die im 21. Jahrhundert aus unterschiedlichen Gründen Fragen aufwerfen. Denn mit den dargestellten Menschen als Vertreter:innen von «Völkern» oder «Rassen» dokumentiert die Aula heute obsoletere Klassifikationen und verrät Geisteshaltungen, die falsch beziehungsweise problematisch sind.

16 Figurenköpfe in der Aula als typisierte Völkerrepräsentanten

- Die Figurenpaare in der Aula, je Mann und Frau, repräsentieren acht verschiedene Kulturen beziehungsweise – in damaliger Sprache – «Völker» oder «Rassen». Folgende Paare sind vertreten: ein arktisch-indigenes («Eskimo»), ein subsaharisches (N-Wort), ein südsee-insulanisches («Südsee-Insulaner»), ein arabisches, ein chinesisches, ein indigen-amerikanisches («Indianer»), ein indisches und ein europäisches («Germanen»).
- Alle Köpfe sind nach dem gleichen Grundschema geschaffen, frontal ausgerichtet, stilisiert und typisiert. Lippen, Nasen, Augen und Wangenknochen ebenso wie Frisuren und Körperschmuck sind nach damals geläufigen Vorstellungen für die verschiedenen «Menschrassen» akzentuiert.
- Als Vorlagen dienten populäre Abhandlungen über Völkerkunde und die Entwicklung der «Menschenrassen» – darunter die verbreiteten Veröffentlichungen des Zürchers Heinrich Rudolf Schinz. Auch Plakate und Inserate von damals in Zürich beworbenen Völkerschauen kommen als Vorlagen in Frage.
- Die Aula-Dekorationen stehen mit den ethnografischen Karyatidhermen in Verbindung, die Viktor Tilgner für die Schausäle des Naturhistorischen Museums in Wien geschaffen hatte. Tilgner, einem Bekannten von Koch und Müller, ging es um Authentizität. Er arbeitete mit fotografischen

Vorlagen und gestaltete seine Figuren nach originalen Werkzeugen, Waffen und Kleider. In Zürich dagegen orientierte man sich an populären Vorstellungen und begnügte sich mit Klischees.

- Die von Albert August Müller konzipierten Figurenköpfe reihen sich ein in die Tradition der typologischen Darstellungen jener Zeit. Es ging in Zürich jedoch weder um individuelle Porträts noch um wissenschaftliche Präzision wie in den Ausstellungssälen im Naturhistorischen Museum in Wien.
- Stil und Einheitlichkeit der Völker-, Früchte- und Tierdarstellungen legen nahe, dass der Kunsthandwerker Gustav Volkart das Ensemble geschaffen hat. Die Bemalung stammt vom Dekorationsmaler Christian Schmidt, dessen Signatur auch auf den Wandbildern nach La Fontaines Fabeln zu finden ist.

Das Menschenbild der Aula-Köpfe: Typisierte Erdteilvertreter:innen, keine exakt einzugrenzenden Kulturen, keine Porträts realer Modelle

- Die Figurenköpfe gehören in den historisch-politischen Kontext von Imperialismus und Kolonialismus, in eine Zeit, in der die Menschen nach «Rassen» eingeteilt und nach Entwicklungsstufen qualifiziert wurden.
- Die Aula dokumentiert ein Völkerverständnis aus zürcherischer Sicht, wie es sich, wenn auch in anderer Form, in wissenschaftlichen und populären Abhandlungen, Schulwandbildern und Plakaten wiederfindet.
- Die Aula illustriert die kulturelle Vielfalt der Welt, die durch die Eroberungen entdeckt wurde. Die Vertreter:innen aller acht Kulturen werden «exotisch» dargestellt – auch das europäische Paar, das als Germanin und Germane aus der Römerzeit gestaltet ist.
- Alle acht Kulturen werden einerseits durch damals als typisch aufgefasste «Rassenmerkmale» wie Hautfarbe, Nasen-, Augen- und Wangenknochenform charakterisiert, andererseits durch Attribute wie Frisuren Schmuck, Kleidung, Körperbemalung und Tataus.
- Das Bildprogramm der Figurenköpfe repräsentiert keine exakt bestimmbar Volksgruppen, sondern typisierte Erdteilvertreter:innen.
- Die von Kunsthandwerkern geschaffenen Figurenköpfe erscheinen in etwa so, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts auch von einem Kostümbildner für eine Opern- oder Theateraufführung hätten inszeniert werden können.
- Generell lassen sich die acht Kulturen nach damaligem Verständnis in Gruppen einteilen: in schriftlose, ursprünglich-primitive, unzivilisierte Ureinwohner, dargestellt durch die indigenen Paare – das amerikanische, arktische, südsee-insulanische und subsaharische – und in sogenannte Kulturvölker, zu denen das europäische, indische, arabische und chinesische Paar zählten. Diese prinzipielle Zweiteilung bot im zeitgenössischen Schulunterricht Gelegenheit, Rückständigkeit aufzuzeigen, insbesondere den Analphabetismus der «Wilden» oder «Primitiven». Dieses Erklärungsmodell belegte die Überlegenheit der weissen Imperialmächte über die tieferstehenden «Eingeborenen» und rechtfertigte den Kolonialismus mit seinem zivilisatorischen Anspruch.

Kein Entwicklungsvorsprung Europas, ein fortschrittliches Geschlechterbild, Gleichzeitigkeit und Othering

- Die Ausgrenzung von Kulturen und die Differenzierung von unterschiedlichen Stufen des Denkens und Lebens sind Vorstellungen, die sich über alle Zeiten und Räume der Menschheitsgeschichte ziehen. Auch die europäische Aufklärung beschäftigte sich mit dem Phänomen des Andersseins, verglich Menschen verschiedener Kulturen miteinander, qualifizierte und klassifizierte sie. Das Bestreben, Völker in eine Rangordnung zu bringen, wurde in europäischen Gelehrtenkreisen des 18./19. Jahrhunderts zu einem wichtigen Forschungsgebiet, das entsprechend trivialisiert als Modethema breite Gesellschaftsschichten erfasste.
- Die Geisteshaltung, die «zivilisierte» von «barbarischen» oder «wilden» Völkern trennte, erhielt im Verlaufe des 19. Jahrhunderts mächtigen Auftrieb durch die bahnbrechenden Theorien von Charles Darwin über die «Entstehung der Arten» (1859) beziehungsweise die «Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl» (1871). Darwins Erkenntnisse wurden auch auf dem Hochschulplatz Zürich breit diskutiert. Mit seiner Evolutionstheorie weckte Darwin die Hoffnung, dass die verschiedenen kulturellen Entwicklungsstufen erstmals naturwissenschaftlich belegt werden könnten. Damit stellte er die Schöpfungsgeschichte auf den Kopf. In seinem Werk über die Abstammung vertrat Darwin die Position, dass nicht alle Menschengruppen die gleichen Fähigkeiten hätten, dass es höhere («zivilisierte») «Rassen» und niedrigere «Rassen» («Barbaren») gebe. Daraus leitete er die Überlegenheit der weissen Europäer über die anderen Populationen ab. Am Ende seiner Rangfolge sah er die schwarzen Menschen Afrikas. Mit seiner qualitativen Stufenleiter wurde Darwin zum Rassisten und auch zum Theoretiker von Rassenideologien.
- Die von ihm propagierte naturgegebene Ungleichheit unter den Menschen übertrug Darwin auch auf die Geschlechter: Die Frauen seien wichtig, um Nachwuchs zu gebären. An Intelligenz, Kreativität und Innovation seien sie den Männern jedoch unterlegen. Damit war Darwin zum Misogyniker geworden.
- Heute ist Darwins hierarchisches Menschenbild wissenschaftlich längst widerlegt, damit auch alle anderen Konzepte und Vorstellungen von unterschiedlichen «Menschenrassen»: Rassenlehren sind als Pseudowissenschaft entlarvt. Das heutige Verständnis spricht von der Verschiedenheit der Menschen und der Gleichwertigkeit der Kulturen.
- Die Aula visualisiert weder eine rassenmässige Stufenleiter im Sinne Darwins noch folgt sie dessen Geschlechterverständnis. Die «Galerie der Völker» setzt sich grundsätzlich von den gängigen zeitgenössischen Darstellungen ab, indem sie egalitär und nicht hierarchisch konzipiert ist. Das weisse europäische Figurenpaar ist nicht in den Mittelpunkt gestellt, wie das auf zeitgenössischen Schulwandbildern der Fall ist.
- Die Programmatik der acht Kulturen ist keine Illustration imperialistisch-kolonialer Ideologie und sie lässt sich ebenso wenig auf zeitgenössische Zustände beziehen. Die Kunsthandwerker der Aula hatten eine andere Aufgabe zu erfüllen: nichts mehr und nichts weniger als die Völker des Erdkreises durch acht Kulturen darzustellen.
- In der Aula findet sich kein qualitativer Unterschied zwischen Frau und Mann. Die beiden Geschlechter sind ebenbürtig dargestellt. Die Frau ist mal auf der rechten, mal auf der linken Seite des Mannes platziert. Die Figurenköpfe vermitteln dergestalt ein emanzipatorisches, für seine Zeit fortschrittliches Geschlechterbild.

- Mit Darwins Stufenleiter wurde der Kolonialismus gerechtfertigt, und der Imperialismus erhielt eine ethisch-moralische Grundlage. Gestützt durch diesen ideologischen Hintergrund und ausgerüstet mit der überlegenen Waffentechnik trat die westliche Eroberung der Welt ab den 1880er Jahren in die Epoche des Hochimperialismus ein.
- Der imperiale Wettlauf um die letzten noch nicht kolonisierten Gebiete in Afrika, Asien und Ozeanien findet durch die egalitäre Aufreihung aller Figuren in der «Völkergalerie» am Hirschengraben keine Rechtfertigung. Ausgeblendet sind in der Aula sowohl die im Zug der Kolonisierung von den imperialen Mächten verübten Gewalttaten als auch die durch diese durchgesetzten infrastrukturellen oder bildungspolitischen Massnahmen. Die Aula zeigt keine kritische Auseinandersetzung mit der damaligen Wirklichkeit, sondern die Vielfalt und Verschiedenheit der Völker.
- In der Aula wird auch der zivilisatorische Entwicklungsvorsprung Europas gegenüber anderen Kulturen nicht thematisiert, wie er andernorts mit kolonial-imperialistischem Duktus propagiert wurde. Entsprechend der pädagogischen Konzeption veranschaulichen die Figurenpaare nichts anderes als acht Völker, die man damals mit «Rassen» gleichsetzte.
- In der Aula lässt sich die diskursive Praxis der Verweigerung von Gleichzeitigkeit mit einer Ausnahme nicht erkennen. Mit Gleichzeitigkeit oder Zeitgenossenschaft ist der Anspruch auf eine für alle gleiche Gegenwart gemeint. Abgesehen vom germanischen Paar gibt es für alle anderen Paare Belege, dass ihre Darstellung zeitgenössisch korrekt war. Dies ändert nichts daran, dass bei den Figurenpaaren Hinweise auf die Moderne mehr oder weniger fehlen.
- Dass die Designer für die europäische Kultur «Germanen» dargestellt haben, lässt sich durch Vorlagen begründen. In der massgeblichen Völkerkundeliteratur gehörte der «germanische Stamm» zusammen mit dem «persischen», «südeuropäischen» und «slawischen» zu den «wahren Kaukasiern». Die weitere Subsumierung konnte variieren. Dem «germanischen Stamm» wurden neben den damaligen «Deutschen» auch die «Holländer» und «Engländer», die «Dänen», «Schweden» und «Norweger» zugeteilt. Die Determinierung begünstigt hat der Wandel des Germanenbildes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In der Deutschschweiz galten nicht mehr die Helvetier als die Vorfahren, sondern das germanische Volk der Alemannen.
- Die aus stereotypen zeitgenössischen Vorlagen übernommene, streng kategorisierte Darstellung der Völkerpaare kann zu Rassentheorien des 19. Jahrhunderts in Bezug gesetzt werden. Somit führt die Aula ein Bildprogramm vor Augen, das auch als Rechtfertigung für den Kolonialismus, die Unterdrückung von Völkern und für die Ausrottung ganzer Menschengruppen herangezogen wurde. Dieser Zusammenhang verlangt nach historischer Einordnung.

«Völkergalerie» und Völkerausstellungen

- Die Figurenköpfe in der Aula rufen die Völkerausstellungen in Erinnerung, die damals auch in Zürich zu sehen waren und die als «Völkerschauen» und «Menschenzoos» in die Geschichte eingingen. Solche Zurschaustellungen «fremder» Völker gegen Entgelt waren im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges die Blockbuster-Ausstellungen der Zeit. Die ausgestellten Menschen wurden vermarktet bis hin zur Prostitution.
- Der Vergleich der «Völkergalerie» in der Aula mit den öffentlichen Völkerausstellungen ist aufschlussreich. An beiden Orten gab es diese Gegenüberstellung vom «Eigenen» und «Ade-

ren» oder «Fremden», das sich in Gegensätzen artikulierte: zivilisiert versus unzivilisiert, gebildet versus analphabetisch, kultiviert versus wild. In der Aula findet aber im Unterschied zu den öffentlichen Zurschaustellungen keine Ausgrenzung einzelner Völker statt. Alle Völker sind gleichwertig behandelt wie Perlen auf einer Perlenschnur.

- Die Aula postuliert ein anderes Gegensatzpaar: hier acht aus Holz geschnitzte Völkerpaare, die alle als «fremde» Exoten inszeniert sind, dort die acht Mädchenköpfe aus weissem Marmor, die das «Eigene», «Vertraute» feiern.
- Die Völkerausstellungen traten die Menschenwürde von PoC mit Füßen. Die Figurenköpfe in der Aula dagegen sind durchgehend stereotyp charakterisiert. Aus dieser Tatsache lässt sich folgern, dass keine Figuren respektive Völker gegenüber anderen blossgestellt oder herabwürdigend dargestellt sind.

Die «Völkerгалerie» in der Aula und die «Rassenforschung» in Zürich

- Im Zusammenhang mit Funden prähistorischer Skelette im Zürichsee sah der Zürcher Altertumsforscher Ferdinand Keller ab den 1850er Jahren eine Verbindung zwischen der Kultur der Pfahlbauer und zeitgenössischen Indigenen in der Südsee. Die Pfahlbauer galten als Urschweizer und fanden Eingang in den Schulunterricht.
- Keller definierte «Rassenelemente» und «Rassenformen», mit denen er Begriffe wie «Volk» und «Rasse» erklärte. Europaweit wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts die Suche nach den nationalstaatlichen Wurzeln intensiviert. Man folgte den Spuren der Kelten, Gallier und Germanen, man fragte nach Herkunft und verglich autochthone Genealogien mit Zuwanderung. Man vermäss Skelette und Schädel und rekonstruierte Körpergrössen. Begriffe wie «Volk», «Rasse», «Nationen», «Stämme» wurden definiert. Man begann zu typologisieren. Zusammenhänge wurden postuliert, die heute problematisch oder obsolet sind.
- Urgeschichtliche Fragen, entfacht durch Darwins Positionen, wurden auch auf dem Hochschulplatz Zürich gestellt. Im zeitlichen Umfeld der «Berliner Konferenz» (auch «Kongokonferenz») von 1884/85, wo die imperialen Mächte die Ausbeutung Afrikas koordinierten, fanden in Zürich regelmässig Vorlesungen über die «Vorgänge» in Afrika statt.
- Ab Mitte des 19. Jahrhunderts richteten sich Naturwissenschaften, Geschichte, Anthropologie und Medizin neu aus. Die Vermessung «lebender Objekte» fand zusehends Verbreitung. Der erste Professor für Anthropologie an der Universität Zürich war Rudolf Martin, der sich 1890 mit einer Untersuchung «Zur physischen Anthropologie der Feuerländer» habilitiert hatte. Er ist ein typischer Vertreter jener Forscher, die von den «exotischen» Menschen, die via Völkerausstellungen nach Europa gekommen waren, ohne Skrupel profitierten. Martin forschte zur «Rassenkunde» in der Schweiz (1896 publiziert), baute das «Anthropologische Institut» auf, wurde Direktor des Völkerkundemuseums und galt als internationale Koryphäe.
- Ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts wurden Schulwandbilder im Volksschulunterricht für die Vermittlung der Völkerkunde eingesetzt. 1902 edierte Martin Schautafeln, welche die «wichtigsten Repräsentanten der Menschheit» nach Rassentypen geordnet darstellten.
- Zwischen der Konzeption der «Völkerгалerie» in der Aula des Schulhauses Hirschengraben und den Forschungen zur «Rassenkunde» beziehungsweise den «Rassenvermessungen» an den Zürcher Hochschulen besteht kein inhaltlich-programmatischer Zusammenhang. Das

Bildprogramm im Schulhaus widerspricht dem wissenschaftlichen Bestreben, die Minderwertigkeit «fremder» Kulturen zu dokumentieren und damit die Überlegenheit der «eigenen», «weissen Rasse» und der europäischen Völker zu beweisen.

- Die acht Figurenpaare in der Aula, die im zeitgenössischen Verständnis «Menschenrassen» repräsentieren, stehen in einem anderen kulturgeschichtlichen Kontext. Sie stehen für ein Menschenbild ohne Hierarchien im Sinne der zeitgenössischen Rassentheorien. Vor diesem Hintergrund besteht eine ethische Distanz zwischen den Menschendarstellungen im Zürcher Mädchenschulhaus und den Theorien der «Rassenforscher» an den Zürcher Hochschulen. Dieser grundsätzlich andere Duktus offenbart exemplarisch Otto Schlaginhaufen, ein Schüler Martins, der als «Rassenhygieniker» mit seinen Arbeiten über Mischehen zum Wegbereiter der Eugenik des Nationalsozialismus wurde und selbst nach 1945 am Rassenbegriff festhielt.

Feststellungen

Zur möglichen Diffamierung einzelner Völker gegenüber anderen

- Die Anordnung der Figurenpaare ist identisch. Alle sind frontal ausgerichtet. Keine Figuren werden gegenüber anderen hervorgehoben oder zurückgesetzt.
- Die kunsthandwerkliche Ausführung ist bei allen Köpfen gleich und verleiht ihnen eine gewisse Uniformität. Alle Köpfe sind «vom gleichen Holz».
- Die Figurenpaare in der Aula folgen keiner Hierarchisierung. Der Ablauf ist willkürlich und lässt – im Unterschied zur zeitgenössischen Völkerkundeliteratur – keine Wertung erkennen.
- Die Figurenköpfe machen auf ein kunstpolitisches Problem aufmerksam: dass es selbst arri- vierten europäischen Künstler:innen nur schwer gelingen kann, Personen aus anderen Kulturen und Kontinenten darzustellen, ohne in Stereotypen und Klischees zu verfallen.
- Im Lichte dieser Erkenntnis war es für die Kunsthandwerker unmöglich, Figurenköpfe fremder Völker darzustellen, ohne dabei auf populäre Erkennungsmerkmale zurückzugreifen und sich plakativer Attribute und Vereinfachungen zu bedienen. Doch man sollte für die Designer der Figurenköpfe Verständnis aufbringen und ihnen auch dankbar sein dafür, dass sie nicht Zürcher Bürgermeister, Zunft Herren und Stadträte darstellen liessen, sondern «Schwarze» und «Indi- gene», wie sie auch in Gottfried Kellers Zürcher Novellen vorkommen (vgl. Interview Dean, S. 212).
- Wären einzelne Figuren karikiert, müsste man von Diffamierung sprechen. In der Aula wird je- doch kein Volk gegenüber einem anderen karikiert dargestellt. Dies im Unterschied beispie- lweise zur Bildsprache in Comics wie «Tim und Struppi» oder «Asterix und Obelix» (vgl. Inter- view Ziauddin, S. 213f.). Während diese so angelegt sind, dass sprachliche und bildliche Über- zeichnungen qualitative Unterschiede zwischen den Kulturen implizieren, wodurch die Karika- turen rassistische Züge gewinnen, herrscht in der Aula eine andere Optik: Hier sind alle Figuren in gleicher Art stereotyp dargestellt, was die Wahrnehmung vereinheitlicht.
- Das Bildprogramm der Aula führt mit Menschen, Tieren und Früchten den Gegensatz vom «Ei- genen» und «Fremden» oder vom «wir» und die «anderen» vor Augen. Diese Zweiteilung läuft auf die Formel Schweiz versus Ausland oder Schweizer:innen versus Ausländer:innen hinaus und findet in den nationalistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts ihren ideologischen Kon- text.

- In der Aula wird keine Figur durch die Verweigerung der Zeitlichkeit gegenüber anderen schlechter gestellt. Alle Kulturen sind «exotisch» dargestellt. Diese Exotisierung wird beim germanischen Paar, das die Europäer:innen verkörpert, evident. Auch diese beiden Figuren gehörten für die Schülerinnen zu den «Fremden».
- Mit den acht Figurenpaaren wurden den Schülerinnen alle Völker als «Fremde» oder «Exoten» erklärt. Das «Eigene» sahen die Schülerinnen in den «Backfisch-Figuren» verkörpert. In diesen strahlend selbstbewussten weiblichen Idealgestalten, für die einige von ihnen Modell gestanden hatten, konnten sie sich selbst als Vertreterinnen der Schweiz wiedererkennen.
- Dass nicht nur die Bösch-Mädchen lächeln, sondern auch «Fremde», wie heutige SuS in der Darstellung des subsaharischen Paares hervorheben, wäre ein Indiz für die pädagogische Absicht der Auftraggeber, Ausländer:innen als exotische Fremde zu charakterisieren, von denen man sich nicht zu fürchten braucht.
- Bei der Frage nach allfälliger Diffamierung einzelner Völker stehen die subsaharischen Figuren im Fokus, da sich ihre Mundstellung gegenüber derjenigen der anderen Paare unterscheidet. Diese Beobachtung kann sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden. Die Motivation für das eine wie für das andere ist nicht erkennbar. Eine spezifische Deutung lässt sich in Bezug auf das subsaharische Paar ausschliessen: Das Vorzeigen des Gebisses von Sklaven bei deren Verkauf. In diesem Fall geht es darum, dass sich Käufer über den Gesundheitszustand der Ware «Mensch» anhand des Gebisses ein Bild machen. Dazu muss der Mund vollständig geöffnet werden, damit das Gebiss als Ganzes gesehen werden kann. In einer solchen demütigenden Haltung werden die Figuren in der Galerie eindeutig nicht gezeigt. Sie reagieren mehr oder weniger aufmerksam, jedoch selbstbestimmt auf ein Gegenüber.
- Über dem Gesims mit den «Backfischen» folgt die Ausbreitung der Bildungsinhalte: fremde Völker, Zoologie, Botanik, Zürcher Geschichte. Aus der Position der «Backfisch-Figuren», mit denen sie sich identifizierten, blickten die Schülerinnen hinauf in diese fremden Welten. Das Exotische wird nicht herabwürdigend geschildert, sondern prachtvoll inszeniert. Das Verhältnis «Backfisch-Figuren» versus «Völkerpaare» erachten wir nicht als rassistisch.

Fazit

Alle Figuren sind gleichwertig dargestellt, sie basieren auf demselben Modellkopf und sind nach dem gleichen Grundschema ausgeführt. Kein Paar wird gegenüber anderen hervorgehoben oder herabgesetzt. Alle sind als «fremde» Exoten dargestellt. Das Grundkonzept der «Völkergalerie» ist allerdings vom Verständnis der Zeit geprägt, das Menschen nach «Rassen» eingeteilt und aufgrund äusserlicher Merkmale kategorisiert hat. Nicht die Einzelfigur ist problematisch. Die Ideologie ist es, die hinter der «Völkergalerie» steht, die damalige Einteilung nach «Rassen».

Die Figurenköpfe im Lichte der heutigen Wahrnehmung

- Obwohl die Darstellungen der «Völkergalerie» egalitär konzipiert sind, können einzelne Paare bei bestimmten Adressat:innen und in gruppendynamischen Konstellationen negative Erfahrungen auslösen. Wie heute die Figurenköpfe empfunden werden, ist eine Frage, die verschiedene Antworten zulässt. Die Wahrnehmung ist stets subjektiv, beeinflusst von der eigenen

Zugehörigkeit und Kultur, den persönlichen Prägungen und Haltungen, Fach- und Erfahrungswissen.

- Man kann argumentieren, dass die Gefühle von Menschen grundsätzlich dann verletzt sind, wenn in einer Darstellung eine offensichtliche Fehlleistung erkennbar wird. Dann ist Handlungsbedarf angezeigt. Artikel 261bis StGB stellt unter Strafe, wer durch «Wort, Schrift, Bild ... oder in anderer Weise eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer «Rasse, Ethnie ... in einer gegen die Menschenwürde verstossenden Weise herabsetzt oder diskriminiert».
- Es kann bei den Darstellungen der Völker zu Konfrontationen kommen, wenn PoC-SuS von ihren Kolleg:innen mit bestimmten Figuren gleichgesetzt werden im Sinne von: «Du bist so primitiv wie die Schwarzen da oben.» Das Gleiche gilt für erwachsene PoC. Die Figurenköpfe können den Eindruck vermitteln, heutige Menschen der gleichen Hautfarbe seien ebenso «wild» und «exotisch» wie die gezeigten Figuren in der Aula.
- Zur Subjektivität der Wahrnehmung aus der Betroffenenperspektive (Fallbeispiel Mandy Abou Shoak, Interview, S. 200): «Als ich das letzte Mal hier (= Aula) war und selbst einen Vortrag zum Thema 'Rassismus in Lehrmitteln' gehalten habe, haben mich fast alle Teilnehmenden auf diese Figuren angesprochen. Ich hatte dabei das Gefühl, die Inspizierung der Figuren habe sich direkt auf mich überwältigt. Ich empfand es so, wie wenn die Beschreibung und Bewertung der Figuren auf mich als Betroffene übertragen würde. Plötzlich war ich es, die inspiziert wurde.»
- Wie wirken die Figurenköpfe in der Aula beispielsweise auf Kinder mit einem Migrationshintergrund? Sieht sich ein Teenager mit nichtweisser Hautfarbe durch sie mit Othering-Erfahrungen konfrontiert? Provoziert die Darstellung des indischen Paares, das der Oberschicht angehört, Betrachtende, deren Vorfahren «unteren Kasten» angehörten? Fühlt sich der deutsche Expatsohn durch den Germanen abgestossen, weil das teutonische Machtgesicht» mit dem Nationalsozialismus assoziiert werden kann? Die Objektivierung solcher und ähnlicher Fragen ist zwar aufgrund von fachlichen Kriterien möglich. Damit sind persönliche Emotionen jedoch nicht zwangsläufig ausgeblendet.
- Dem ist beizufügen, dass eine Darstellung die Befindlichkeit von Betrachtenden auch verletzen kann, wenn eine Fehlleistung aus objektiver Sicht nicht direkt erkennbar ist, beziehungsweise wenn Herabsetzung oder Diskriminierung im Sinne der Menschenwürde von der persönlichen Wahrnehmung hervorgerufen werden.
- Die Art der Wahrnehmung einer Darstellung hängt im Wesentlichen von drei Faktorengruppen ab: Vom soziokulturellen Hintergrund und damit der Fähigkeit, das Dargestellte zu verstehen und Kontexte zu deuten. Man kann sich durch historische Artefakte verletzt fühlen, wenn man sie historisch nicht einordnen kann. Vom Mindset, der persönlichen emotionalen Verfassung im Augenblick des Betrachtens. Vom Setting, dem begleitenden Umfeld.
- Zur Subjektivität der Wahrnehmung (Fallbeispiel Ursula Pia Jauch, Interview, S. 243f.): Sind das entsprechende Verständnis für historische Begebenheiten und die Kompetenz für Einordnung und Deutung vorhanden, kann die Aula mit ihren Figuren als «eine Feierlichkeit» betrachtet werden, welche die damaligen Schülerinnen «ins Erhabene» hochzog. Aus dieser Optik erscheint die Botschaft, die man den Mädchen vermittelte, aus heutiger Sicht erstaunlich: Sie sollten nicht zu Hause bleiben und stricken, sondern erkennen, wie bunt und vielseitig die Welt ist. Das ist Ende des 19. Jahrhunderts «radikaler Frühfeminismus». Das lässt sich auf die Paardarstellungen übertragen: Frauen und Männer sind gleichgestellt.

- Der Umgang mit den Figurenköpfen verlangt aber nicht nur Wissen und Kontextualisierung, sondern erfordert auch besondere Sensibilität, sind doch Stereotypen, wie sie die Galerie zeigt, selbst im heutigen kollektiven Gedächtnis verankert. Verletzungen sind nicht immer offensichtlich, sondern können auch subtil sein und unterschwellig bleiben.
- Wenn sich Menschen von den Figurenköpfen verletzt fühlen, dann ist die Absicht des Absenders nicht relevant. Entscheidend sind der Effekt, der durch etwas ausgelöst wird, und die Auswirkungen auf die betroffenen Bevölkerungsgruppen. Dann ist es auch nicht relevant, ob die Figuren ebenbürtig dargestellt sind oder ob das Figurenpaar, das die Vertreterin und den Vertreter der «eigenen» Kultur repräsentieren soll, diese naturgetreu abbildet.
- Es ist auch denkbar, dass sich jemand grundsätzlich durch Vergleiche der einzelnen Populationen betroffen fühlen kann. Daran ändert auch nichts, dass die egalitäre Situation zwischen Mann und Frau als «frühfeministisch» bezeichnet worden ist. Oder dass die oberflächliche Wahrnehmung der Völker mit Disney verglichen wird.
- Die heutige Durchmischung der urbanen Bildungsschicht führt zu einer veränderten Wahrnehmung der Völkerdarstellungen. Dem Schwarz-Weiss-Denken wird zusehends der Boden unter den Füßen weggezogen. Denn die Frage, wer welche Hautfarbe hat, spielt unter dem «multi-racial» Selbstverständnis heutiger junger Menschen der Generation Z und der Millennials keine zentrale Rolle mehr. Ursprungsland und Hautfarbe verlieren gegenüber globalen Codes an Bedeutung. Die Orientierung in fließenden Mustern, Übergängen und Vieldeutigkeiten hat in diesem Stratum das Schubladendenken abgelöst. Zugleich verhärtet sich dieses aber in einer wachsenden Gruppe mit brüchigem Bildungshintergrund, was zur Polarisierung der Gesellschaft führt. Umso wichtiger ist, dass sich die Schule Themen wie «Eigenes und Fremdes», «Sesshaftigkeit und Migration» oder «Nationale Identität und globale Orientierung» frühzeitig annimmt.
- Aus dieser Perspektive lassen sich die Figurenköpfe mit ihrem einheitlich gelbbraunen beziehungsweise braunschwarzen Grundton als indexikalische Zeichen lesen, die auf eine neue Identität der kulturellen Vielfalt vorausweisen.

Fazit

Verletztsein lässt sich aus Sicht von Betroffenen nicht objektivieren und mit rationalen Argumenten wegwischen. Somit lässt sich nicht bestreiten, dass die «Galerie der Völker» unter bestimmten Voraussetzungen heutige Menschen irritieren kann. Indem gewisse Völker als «primitiv-unzivilisiert» charakterisiert sind, können sie für heutige PoC ein Problem sein. Denn es besteht die Möglichkeit, dass sie von Dritten mit den Vorbildern verglichen respektive mit ihnen gleichgesetzt werden. PoC können sich dadurch auch veranlasst sehen, sich zu rechtfertigen. Dieser Befund ist aus heutiger Sicht problematisch, weil er Klischees und Vorurteile bestätigt.

Die Wahrnehmung der Aula und der Figurenköpfe durch die Lehrpersonen (LP) des Schulhauses Hirschengraben

- 30 von 31 LP halten die Aula für ein wichtiges kulturelles Erbe, das sie als Alleinstellungsmerkmal der Schule beurteilen. Die 16 Figurenköpfe werden durchwegs als handwerkliche Kunstfiguren bezeichnet und mit heutigen Fantasy-Welten assoziiert. Keine LP assoziiert die Paare mit

realen Menschen einer vergangenen oder gegenwärtigen Zeit. Allfällige rassistische Züge werden erst zum Thema, wenn entsprechende Wahrnehmungen angeregt werden.

- Die LP betonen, dass die Köpfe auf gleicher Ebene angeordnet sind und sich durch relative Gleichartigkeit auszeichnen. Rund zwei Drittel der LP empfinden die Darstellungen als nicht diffamierend. Dass einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert seien, glaubt rund ein Drittel. Die indigenen Völker der Südsee, der Arktis und Amerikas sowie das subsaharische Paar würden sich generell von den übrigen Figuren unterscheiden. Begründet wird diese Wahrnehmung dadurch, dass diese Figurenpaare «böse» und «streng» aussehen und als «Wilde» eingestuft werden. Die subsaharischen Figuren wurden vereinzelt als «Skla-ven» gesehen – mit übertriebenen Lippenformen und Augenwülsten als zeitspezifischen Ras-senmerkmalen.
- Insgesamt sind die Begründungen in der Diffamierungsfrage widersprüchlich und ergeben in der inhaltlichen Stringenz kein einheitliches Bild. Beispiel: Die genannten indigenen Paare und auch das subsaharische Paar werden von den LP nicht nur negativ, sondern auch positiv wahr-genommen. Drei von 31 LP bezeichnen hingegen die Gesamtheit der Figuren als rassistisch. Lediglich eine LP fordert die Demontage der Figurenpaare und deren Verbringung in ein Mu-seum.
- Mehr als die Hälfte der LP verneint, dass die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen durch die Figurenköpfe verletzt wird.
- Bemerkenswert ist weiter, dass rund 60% der LP keine Wahrnehmungen von Drittpersonen bezüglich der 16 Figurenköpfe dokumentiert haben. Dies überrascht, stehen die LP doch in Kontakt mit Eltern. Daraus kann gefolgert werden, dass die Figurenköpfe in der Vergangenheit für Drittpersonen kein grosses Thema waren. Diese Aussage erhält zudem Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass rund 40% der LP bereits sechs Jahre oder länger im Schulhaus tätig sind.
- In diesen Zusammenhang gehört auch die Aussage des Schulleiters, dass er in den vergange-nen 30 Jahren weder von SuS noch von Eltern je Klagen gehört habe, dass in der Aula Völker diffamierend dargestellt seien beziehungsweise, dass sich jemand durch die Figurenköpfe be-troffen gefühlt habe.

Die Wahrnehmung der Aula und der Figurenköpfe durch die Schülerinnen und Schüler (SuS) des Schulhauses Hirschengraben

- Die SuS beschreiben – neben dem Schulhaus als Ganzem – die Aula mit positiven Attributen. Die Mehrheit zieht den Vergleich mit Harry Potter und dem Zauberschloss Hogwarts. Die Aula ist Teil der Märchenwelt, dem Generalthema der Kunst am Bau des Schulhauses.
- Die SuS aller Klassenstufen empfinden die in der Aula dargestellten Tiere mit Mehrheiten von über 90% als positiv. Bemerkenswert ist, dass niemand die Darstellung der Tiere im Aulage-wölbe mit realen Tieren gleichsetzt.
- Die Tierdarstellungen sind eine Bestätigung dieser Fantasy-Welt. Denn die Tiere in der Aula sind nicht massstabgetreu wiedergegeben, und es kommen auch Fabelwesen vor wie die mächtigen Drachen in den Raumecken. Dazu kommt, dass das Märchenhafte auch ausserhalb der Aula im Schulhaus mehrfach und in unterschiedlichen Konstellationen wiederkehrt, nicht zuletzt in der Spielhalle.

- Die Wahrnehmung der Figurenköpfe ist analog derjenigen der Tiere: Die Figuren sind Kunstfiguren, wie sie damals in Kinderbüchern und heute in Videogames auftreten. Die SuS alle Stufen beurteilen die Figurenköpfe entweder eindeutig als positiv oder wertneutral. Als positive Aspekte der Figurenköpfe werden die virtuos gearbeiteten Schnitzarbeiten bezeichnet oder die Diversität der Darstellungen. Als negative Aspekte wird hervorgehoben, dass fast alle Köpfe gleich «strange» aussehen und stereotyp gestaltet sind. Es finden sich einzelne Statements, die in den Figurenköpfen rassistische Elemente wahrnehmen.
- Bei der Frage nach der Wunschfigur, die man kennenlernen möchte, war es im Fall der Sekundarstufe das «indigene arktische Paar», im Fall der oberen Primarstufe das «indigene amerikanische Paar». Es fällt auf, dass indigene Völker bei den SuS beider Stufen in der Skala der Wunschfiguren generell vordere Plätze einnehmen. In die erste Hälfte der Rangliste wurde von den SuS der oberen Primarstufe auch das «subsaharische Paar» gesetzt; bei den SuS der Sekundarstufe nimmt es Position 5 ein, faktisch gleichauf mit dem «indischen Paar» auf Position 4. Sowohl in der Sekundarstufe als auch in der oberen Primarstufe wird das «germanische Paar» am dritthäufigsten als Wunschfiguren bezeichnet.
- Dass sowohl an den Fassaden als auch im Innern des Schulhauses historische Figuren (etwa Pestalozzi) wie Fantasiefiguren (etwa die Stauffacherin) vorkommen, spricht viele SuS an.

Fazit

LP und SuS sind sich einig, dass die Köpfe der «Völkergalerie» keine Menschen heute existierender «Nationen» wiedergeben. Es gibt keinen Konsens darüber, welche Figuren positiv beziehungsweise negativ aufzufassen sind. Dies wird beispielhaft am subsaharischen Paar deutlich: Dieses wird sowohl als positiv beurteilt (weil es das einzige sei, das lächelt) als auch als negativ (weil es die Zähne zeige, was an die Sklaverei erinnere). Die Galerie wird mit Fantasy-Welten in Verbindung gebracht. Dadurch rückt eine mögliche Betroffenheit über die Problematik von «Menschenrassen» in den Hintergrund.

Sind die Figurenköpfe rassistisch?

Die Frage, ob die Figurengalerie als Ganzes oder einzelne Köpfe rassistisch sind oder nicht, lässt sich nicht mit einem plakativen Ja oder Nein beantworten. Die Argumentationsskala ist vielschichtig und teilweise kontrovers:

- Das Bildprogramm widerspiegelt die zur Bauzeit des Schulhauses – Ende des 19. Jahrhunderts – verbreitete Auffassung, die Völker der Erde unterschieden sich durch spezifische Rassenmerkmale. Zur raschen Identifizierung der dargestellten acht «Rassen» sind bei allen Figurenköpfen die für die jeweiligen Völker als typisch erkannten und im populären Denken verankerten Erkennungsmerkmale hervorgehoben. Die Figurenköpfe der Völker werden durch Klischees oder Stereotypen charakterisiert.
- Grundsätzlich lassen sich die acht Paare im damaligen Verständnis in zwei Gruppen einteilen: in «hochstehende» Kulturvölker und «primitive» Naturvölker.
- Die stereotypen Darstellungen, aber auch die Charakterisierung gewisser Völker als «primitive» können von heutigen Betroffenen als diskriminierend und herabsetzend empfunden werden.

Insbesondere PoC können sich im Beisein von «Weissen» negativen Vergleichen respektive Gleichsetzungen ausgesetzt sehen. Solche Situationen können auch nonverbal durch Blicke vonstattengehen.

- Die zeitgenössische «weisse» Sichtweise grenzte die einzelnen Völker auch qualitativ voneinander ab und stellte sie in eine hierarchische Ordnung – mit den «Weissen» an der Spitze der Rangfolge und den «Schwarzen» am Ende. Diese Hierarchie wird in der Aula nicht abgebildet: Die Völkerreihe der acht Figurenpaare folgt entgegen möglichen Erwartungen keiner der in zeitgenössischen Rassenpublikationen propagierten Rangfolgen.
- Alle Figuren sind von Kunsthandwerkern stereotyp dargestellt. Die Typisierung unterscheidet grundsätzlich zwischen «zivilisierten» und «unzivilisierten» respektive «kultivierten» und «primitiven» Völkern. In der Entstehungszeit der «Völkergalerie» wurde der unterschiedliche Entwicklungsstand der Völker als ein Grund für die Kolonialisierung ins Feld geführt. Die «Völkergalerie» in der Aula muss im imperialistischen Kontext betrachtet werden.
- Dass die einen Figurenköpfe gegenüber anderen als «primitiv» charakterisiert werden, schafft ein Ungleichgewicht. Dies kann für heutige Menschen, die sich durch ihre Hautfarbe oder ihre Herkunft durch die «Primitiven» vertreten sehen, der Fall sein: Werde ich als «primitiv» wahrgenommen, weil ich ein PoC bin? Muss ich mich rechtfertigen, nicht so zu sein? Solche Situationen können diffamierend sein.
- Dass die vier indigenen Völker «primitiv» dargestellt sind, wird durch die Charakterisierung der «Weissen» als «wilde Germanen» relativiert. Allerdings ist es für heutige Weiße weniger gravierend, sich durch ein germanisches Fürstenpaar dargestellt zu sehen, als für PoC durch primitive «wilde Afrikaner», «Südsee-Insulaner», «Eskimos» und «Indianer».
- Die als «primitiv» und «unzivilisiert» dargestellten Völker sind jedoch nicht karikierend und nicht mit negativen Merkmalen und Attributen gekennzeichnet. Der Stil aller Völkerdarstellungen ist uniform: Stereotyp exotisch dargestellt sind alle. Die Zeichen der Gleichartigkeit dominieren.
- Allen Völkern wurde in der Aula auf gleicher Höhe gleich viel Platz zugeteilt. Kein Volk wird dadurch hervorgehoben oder abgewertet, dass es tiefer oder höher platziert ist. Kein Volk steht stärker im Licht als andere. Die Abfolge der Völker ist in Bezug auf die zeitgenössischen Rassenhierarchien zufällig. In der Platzierung ist deshalb keine Systematik hinsichtlich «besser» oder «schlechter» festzustellen. Es ist nicht so, dass beispielsweise die Völker ohne Schriftkulturen, die aus damaliger Sicht sogenannten «primitiven» Völker, auf der einen Seite aufgereiht wären, die Völker mit Schriftkulturen, die sogenannten «zivilisierten», auf der gegenüberliegenden.
- Keiner Figur werden Attribute beigegeben, um sie gegenüber anderen zu bevorzugen oder zu diskriminieren. Dem von goldener Aura umgebenen Germanenpaar steht die subsaharische Frau mit ihren goldenen Ohrringen gegenüber. Oder: Die Augen der Germanen sind nicht weniger überzeichnet als diejenigen des subsaharischen Paares. Oder der indigene Amerikaner, der durch die blau-weiße Farbgebung des Federschmucks die offensichtliche Sympathie der Gestalter erfuhr, ist nicht «kriegerischer» dargestellt als die chinesischen, indischen oder arabischen Würdenträger.
- Die «Galerie der Völker» folgt nicht dem Überlegenheitsduktus des imperial-kolonialen Zeitalters, das die weissen Europäer:innen gegenüber anderen Kulturen überhöhte.

- Qualitative Unterschiede in der Ikonografie der Aula werden erst offensichtlich, wenn die von Kunsthandwerkern geschaffenen exotischen Figurenköpfe der Völker in Kontrast gesetzt werden zu den künstlerisch bedeutenden, in weissen Marmorskulpturen gemeisselten bürgerlich-vornehmen, kunstvoll-verfeinerten Mädchenporträts von August Bösch, den sogenannten «Backfischfiguren». In diesen nach Zürcher Modellen geschaffenen Idealfiguren erkannten die zeitgenössischen Mädchen ihre Ebenbilder. Im Gesamtkontext dieser beiden unterschiedlichen Menschenbilder kontrastieren die «fremden» Völkerfiguren mit den Vertreterinnen des «eigenen» Geschlechts. Denn im Blick auf die ihnen auch räumlich näher liegenden «Backfische» empfanden die Schülerinnen die acht Figurenpaare – die Männer wie die Frauen – als «Fremde», insbesondere auch die martialischen Germanen.
- Es stellt sich die Frage, ob es zwangsläufig abwertend ist, wenn Kunstschaffende aus einer Position der Superiorität heraus Typenfiguren, die für eine ganze Volksgruppe stehen, als «primitiv» respektive weniger «zivilisiert» und somit tieferstehend darstellen. Abgesehen von dieser kunstpolitischen Problematik lässt sich nicht sagen, dass einzelne Figurenpaare aus künstlerischer Optik negativer, sprich «rassistischer» charakterisiert sind als andere: Alle Figuren sind uniform auf populäre Erkennungsmerkmale reduziert.
- Die Konzeption der Völkerdarstellungen in der Art von Figurenpaaren als Vertreter:innen der entsprechenden Kulturen erforderte Kategorisierung und Typologisierung. Dies hatte zur Folge, dass die Völker in der Aula nicht durch Persönlichkeiten oder Individuen repräsentiert sind, sondern durch Typen, die durch ihr Äusseres als Angehörige einer Gruppe oder einer «Rasse» erkannt und gegenüber anderen abgegrenzt werden. Die stereotype Charakterisierung ermöglicht Abgrenzung – oder Ausgrenzung.
- Dieses Othering findet nicht nur von Figurenpaar zu Figurenpaar statt, sondern – auf einer höheren Ebene – ebenso im Verhältnis der «Galerie der Völker» zur Galerie der «Backfische». Denn verglichen mit den lieblichen Identifikationsfiguren von Bösch erscheinen alle stereotypen Figurenköpfe als «Andere» oder «Fremde».
- Die egalitäre Darstellung der acht Völkerpaare kontrastiert mit den machtpolitischen Kräften auf der Weltbühne; die typisierte Uniformität und strenge Kategorisierung der Figurenköpfe verdecken die kulturpolitische Vielfalt des Faktischen. Der Ausschnitt, den die Figurenköpfe auf «ihr» Volk oder «ihre» «Rasse» ermöglichen, verweist auf ein Gesamtbild voller Widersprüche, Gegensätze und Inkonsistenzen.
- Beispielhaft: Die Strukturierung der Figurenköpfe nach «Kulturvölkern» und «primitiven Gesellschaften» kann im vorliegenden Fall nicht mit dem Gegensatz Kolonialmächte versus Kolonialisierte gleichgesetzt werden. Denn der Imperialismus des auslaufenden 19. Jahrhunderts unterwarf nicht nur «primitive» Völker, sondern auch Hochkulturen. Mit dem Auftritt des indischen Paares ist der indische Subkontinent, «Britisch-Indien», in der Aula lediglich im Ausschnitt abgedeckt. Die beiden Figuren sind zudem als «edle» und hellhäutige Personen dargestellt, was auf Angehörige der Oberschicht hindeutet. Sind sie muslimisch oder hinduistisch? Was ist mit allen anderen Inder:innen? Den eher oder ganz dunkelhäutigen, den unteren Kasten? Vergleichbare Einschränkungen müssten, um bei den «Kulturvölkern» zu bleiben, auch beim chinesischen und arabischen Paar gemacht werden. Und das germanische Paar, dessen Anspruch es ist, die «weisse Rasse» zu vertreten, wird durch eine Vielzahl von Widersprüchen unterminiert.

- Alle 16 Kunstfiguren erfüllen einen Auftrag, den sie letztlich nicht erfüllen können: Sie müssen ein «Volk» repräsentieren, dessen Vielfalt und Pluralität sich durch ein Typenpaar nicht darstellen lässt. Solche Zusammenhänge sind für heutige Besucher:innen der Aula nicht auf den ersten Blick erkennbar; sie müssen erklärt werden.
- Die Rassismus-Definition, die unterschiedliche Ausprägungen haben kann, wird durch zwei Aspekte bestimmt: die Hierarchisierung von Menschen und die damit verbundene Diskriminierung oder Marginalisierung spezifischer Gruppen. Im Fall der Aula würde Rassismus bedeuten, dass die Völkerköpfe aufgrund kultureller Merkmale oder aufgrund ihrer figürlichen Darstellung zueinander in einer hierarchischen Beziehung stehen, und dass einzelne Köpfe gegenüber anderen diskriminiert beziehungsweise marginalisiert werden. Solche Verhältnisse lassen sich bei den acht Figurenpaaren jedoch in keiner Weise feststellen.
- Auch das Strafgesetz (Art. 261bis) gibt keine Handhabe, um in den Figurenköpfen der Aula Rassismus zu erkennen (vgl. S. 154).
- Gemäss Lehrplan 21 muss sich die Schule gegen alle Formen der Diskriminierung wenden. Und sie hat den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen zu fördern. Zu diesem Zweck hat sie für die drei Zyklen Kindergarten, 1. und 2. Klasse Primarschule / 3. bis 6. Klasse Primarschule / Sekundarstufe je entsprechende thematische Ziele gesetzt. Die Darstellung der acht Völker in der Aula des Schulhauses Hirschengraben verletzt die interkantonale vereinbarten Bildungsrichtlinien nicht. Sie verlangt indes die kritische Auseinandersetzung mit den sogenannten «Rassenlehren» und mit den zeitgenössischen imperial-kolonialen Kontexten.
- Ist die hier vorliegende Darstellung der Menschheit, geordnet nach lokal verankerten Typen, insgesamt rassistisch? In einem Teil der heutigen Gesellschaft herrscht die Meinung vor, dass Darstellungen von «Rassen» per se rassistisch seien. Somit wäre das Bildprogramm der Figurenköpfe als Ganzes rassistisch. Dagegen spricht, dass mit der Kategorisierung der Menschen nach äusserlichen Kriterien keinerlei Wertung verbunden ist. Alle acht «Völker» oder «Rassen» der Aula sind gleich behandelt.

Fazit

Die Aula ist ein Vorführsaal für die Vielfalt der Welt, die teils in entfesselter Fantastik, teils stereotyp und nach dem Wissensstand der Zeit dargestellt ist. Dabei ist «stereotyp» zwar heute durchwegs negativ konnotiert, aber der Unterschied zu «rassistisch» bleibt markant. Durch Stereotype oder Klischees werden Menschen auf bestimmte Merkmale reduziert, die Herabsetzung implizieren können. Rassismus dagegen ist Diskriminierung ohne Wenn und Aber. Alle Figuren sind handwerklich routiniert aus «einem Guss» hergestellt. Die «Galerie der Köpfe» lässt keine Diffamierung oder Diskriminierung eines oder mehrerer Figurenpaare gegenüber anderen erkennen. Die Reihenfolge der Figurenpaare ist kaleidoskopisch. Platzierung und Anordnung können als Statement für die Gleichheit der Völker aufgefasst werden. Die Heraushebung respektive Vorrangstellung eines Figurenpaars durch besondere kunsthandwerkliche Differenzierung lässt sich nicht feststellen. Die «Galerie der Völker» folgt keiner Völkerhierarchisierung. Darstellung und Ausgestaltung der Figurenpaare können aus heutiger Sicht geradezu als Statement für die Gleichwertigkeit der Völker gesehen werden.

Gesamtfazit

In Berücksichtigung der im Rahmen des Gutachtens dokumentierten Analysen gelangen wir zu folgenden Erkenntnissen:

- Die Aula hat kulturgeschichtlich internationale Bedeutung. Sie ist ein in sich geschlossenes Konzentrat des Bildungsideals der 1890er Jahre. Ihr Programm vermittelte den zeitgenössischen Schülerinnen ein Bild von der Vielfalt der Welt.
- Die Figurenköpfe basieren auf einem rassistischen Weltbild, sind jedoch aus heutiger Sicht nicht rassistisch. Nicht die Figuren per se sind das Problem, sondern der Zeitgeist, den sie verkörpern. Die Konzeption, Menschen und Völker aufgrund äusserlicher Merkmale nach «Rassen» zu klassifizieren, folgte der imperialistischen Ideologie.
- Alle 16 Vertreter:innen der Völker sind mit theatralischen Attributen als «Fremde» charakterisiert. Das gilt auch für die Europäer, die durch ein Germanenpaar vertreten sind.
- Die Darstellung der «Figurengalerie» beruht auf Egalität, da alle Völkerpaare gleichermassen stereotyp als Exoten inszeniert sind. Damit heben sich die Köpfe ab vom imperial-kolonialen Duktus der Hierarchisierung und von der Diskriminierung «unzivilisierter» Völker. Die Figurenpaare stehen auf keiner «rassenmässigen» Stufenleiter, wie diese von der zeitgenössischen Wissenschaft propagiert wurde. Kein Volk wird gegenüber einem anderen hervorgehoben oder herabgewürdigt, alle Kulturen sind gleichwertig.
- Die Figurenpaare vermitteln mit der Ebenbürtigkeit von Mann und Frau ein emanzipatorisches Geschlechterbild.
- Die bunte «Völkergalerie» steht antithetisch zur Reihe der «Backfische», welche die Zürcher Schülerinnen der Zeit repräsentieren und mit denen sich diese identifizierten. Die Darstellung der Schülerinnen mit Studentenmützen auf den Konsolen ist Ausdruck eines fortschrittlichen Geschlechter- und Rollenverständnisses.
- Die Figurenköpfe sind in einzelnen Aspekten als problematisch einzustufen. Dazu gehört die in der Gesamtgruppe zu beobachtende Zweiteilung zwischen «zivilisierten» und «primitiven» Völkern. Dieser Gegensatz besteht, auch wenn die Paare willkürlich aufeinanderfolgen.
- Die Figuren, die Europa, Arabien, Indien und China repräsentieren, sind kostbar gekleidet und geschmückt, sie stehen aus westlicher zeitgenössischer Sicht auf einer höheren sozialen Stufe als die indigenen Paare. Diese sind entsprechend als «Wilde» charakterisiert: mit Fellumhängen, Bastbekleidung und Federn sowie durch Tataus und Gesichtsbemalungen.
- Die 16 Figurenköpfe verkörperten für die Schülerinnen die «Anderen». Im Zusammenhang mit den «Backfischen» kann man von einer «Wir»-Gruppe und einer Gruppe der «Anderen» sprechen.
- Die «Völkergalerie» als Ganzes und insbesondere das subsaharische, das arktische, das amerikanische und das südsee-insulanische Paar können Direktbetroffene in der Würde und im Selbstbild verletzen.
- Die 16 Figurenköpfe und das Bildprogramm der Aula sind erklärungsbedürftig. Die Komplexität der kulturgeschichtlichen Kontexte ruft nach einem Gesamtprogramm, das auf das Schulpersonal, die Schülerinnen und Schüler, die Gäste und die interessierte Öffentlichkeit auszurichten ist.

Empfehlungen

- A: Die Aula ist durch eine sorgfältige Restaurierung in ihren ursprünglichen Zustand zu versetzen, damit sie als ein Gesamtkunstwerk von internationaler Bedeutung wahrgenommen werden kann..... 24
- B: Die ins Licht zu rückenden Figurenköpfe sind eine Aufforderung, die Potenziale der Aula als Aufklärungsraum mit Alleinstellungsmerkmal auszuloten..... 26
- C: Einzelne Massnahmen 27
- D: Umsetzungsprozess 31

A: Die Aula ist durch eine sorgfältige Restaurierung in ihren ursprünglichen Zustand zu versetzen, damit sie als ein Gesamtkunstwerk von internationaler Bedeutung wahrgenommen werden kann.

Die Aula als Zeitkapsel

Die Aula im Schulhaus Hirschengraben kann man als «time capsule» bezeichnen. Sie ist ein in sich geschlossenes Konzentrat des Bildungsideals, das ihre Designer sowie die ausführenden Künstler und Kunsthandwerker im Auftrag der Stadt Zürich 1894/95 realisiert haben. Formuliert sind ihre Botschaften in einer Bildsprache, die auf die Vorstellungswelt der zeitgenössischen Schülerinnen abgestimmt ist und sich deshalb auch märchenhafter Elemente bedient. Die Botschaften werden wie in einer spätmittelalterlichen Biblia pauperum hauptsächlich nonverbal über bildliche Darstellungen vermittelt. Den Freskenzyklen in romanischen und gotischen Kirchenräumen entsprechen in der Aula die skulptierten und gemalten Figurenfolgen, Reliefstreifen und Bilderserien, die den Schülerinnen aller Altersstufen historische, literarische, ethnografische, zoologische und biologische Bildungsinhalte bildlich-erlebnishaft vor Augen führen.

Diese Marmor- und Holzskulpturen, geschnitzten Reliefs und Gemälde vermittelten den Schülerinnen ein Bild ihres Herkommens, der eigenen und fremden Welt sowie klassischer Bildungsinhalte. Das zentrale Element dieser Erzählstreifen sind die acht Figurenpaare am Übergang der Wand zum Gewölbe, die sich weit in den Raum hinauslehnen und den Schülerinnen der Zeit die fremden Weltvölker buchstäblich näherbrachten.

Realisiert ist dieser Bildungskosmos im Stil des Späthistorismus, wobei sich in der Ornamentik Jugendstilelemente ankündigen. Die Aula mit ihrem Bildprogramm und ihrem Dekorationsreichtum, der auch Metallarbeiten umfasst, ist ein Gesamtkunstwerk.

Das Schulhaus Hirschengraben, das im kommunalen Inventar der kunst- und kulturhistorischen Schutzobjekte aufgeführt ist (Zürich), ist im Inventar der Kulturgüter (KGS) als A-Objekt verzeichnet (Bundesamt für Bevölkerungsschutz). Das KGS-Inventar beruht auf dem Haager Abkommen für den Schutz von Kulturgut, dem die Schweiz 1962 beigetreten ist.

Status quo

Dieser Raum hat sich mit Ausnahme des Fussbodenparketts, der Fenster und der Vorhänge, die ersetzt worden sind, integral erhalten. Allerdings befindet er sich in einem vom Gebrauch stark gezeichneten Zustand: Viele Zierelemente des Holzwerks sind beschädigt oder fehlen. Die Fassung der Holzskulpturen ist stellenweise abgeblättert, die Leinwandgemälde weisen Farbverluste und Löcher auf. Die Holzelemente, die dem prallen Sonnenlicht ausgesetzt sind, sind ausgebleicht und weisen Risse auf.

Restaurierung

Der Raum als Ganzes bedarf dringend einer umfassenden Restaurierung sowie Massnahmen für einen konservatorischen Schutz in Bezug auf Lichteinwirkung, Temperatur und Feuchtigkeit. Schmutz und Lichtschäden haben die Farbwirkung stark beeinträchtigt. Die Restaurierung sollte auch Details der Inszenierung wie Vorhänge und Beleuchtung mit einbeziehen. Die Reinigung und Wiederherstellung der ursprünglichen Farbigkeit wird das Raumerlebnis ebenso radikal verändern

wie dasjenige in der Sixtinischen Kapelle nach deren Restaurierung. Die Aula wird sich als ein strahlender Epochenraum präsentieren: als kulturgeschichtliches Gesamtwerk, das zürcherisches Selbstverständnis am Ende des 19. Jahrhunderts auffächert und lesbar macht.

Der kritische Gehalt

Das bildliche Dekorationssystem in der Aula ist universal ausgerichtet und reflektiert den Wissensstand am Ende des 19. Jahrhunderts. Dieser ist heute weit überholt. Aus heutiger Sicht problematisch ist das Menschenbild, das den Darstellungen der fremden Völker zugrunde liegt. Dieses beruht auf der damaligen Annahme, dass sich die Erdbevölkerung in «Rassen» unterteilen lasse, die ihrerseits auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen stehen. Mit Rassentheorien wurde die Kolonialisierung und damit die Ausbeutung von Völkern gerechtfertigt. In den Darstellungen der «Völkergalerie» kommt zum Ausdruck, dass entsprechend dem damaligen Verständnis bestimmte Kulturen gegenüber den zivilisierten als primitiv charakterisiert sind. Es ist daher möglich, dass heutige Besucher:innen die Figurenköpfe als rassistisch empfinden, weil sie sich durch sie in ihrer Selbstwahrnehmung oder im Vergleich mit anderen Menschen im Raum herabgesetzt fühlen. Diese Situation kann durch geeignete Massnahmen verhindert werden.

Gesamtensemble bewahren

Die Restaurierung schafft bestmögliche Voraussetzungen, ein historisches Ensemble, das aus einer Zeit stammt, in der Menschen nach äusserlichen Rassenmerkmalen klassifiziert und beurteilt wurden, durch gezielte Massnahmen sowohl in seiner ursprünglichen baulichen Absicht als auch in der heutigen Wirkung zu erklären. Der Raum selbst vermittelt seine Inhalte nonverbal mittels einer auf die ursprünglichen Schüler:innen abgestimmten Bildsprache. Schrifftafeln und QR-Codes wären im historischen Interieur Fremdkörper, die das Gesamtensemble der Aula empfindlich beeinträchtigen würden. Es ist deshalb angezeigt, im Raum selbst primär ebenfalls mit nonverbalen Strategien zu operieren. Erklärungen und Kontextualisierungen sind im grossen Vorraum vor der Aula zu platzieren.

Das Kritische ausleuchten

Die ursprüngliche Strategie des Fin de siècle, komplexe Inhalte nonverbal über Bilder und sinnliche Bildeindrücke zu vermitteln, sollte auch heute zur Erklärung ihrer problematischen Kontexte verfolgt werden. Damit kann das Gesamtkunstwerk Aula in seinem einzigartigen Ambiente erhalten werden. Die Aula ist nach wie vor ein Ort hauptsächlich für Kinder und Teenager – nunmehr auch für Knaben –, die hier zur Schule gehen. Dazu für Dritte, die hier Veranstaltungen durchführen respektive besuchen. Diese Benutzer:innen sollen via Sinneseindrücke zur Reflexion angeregt werden. Erkenntnisprozesse sollen via Licht respektive eine Zusatzbeleuchtung unterstützt werden.

Die originale Beleuchtung durch die grossen schmiedeeisernen Deckenleuchten verleiht dem hohen Raum seit je eine einheitlich diffuse Lichtstimmung, welche die Zeitgenossen als weihvoll empfunden haben. Diese Atmosphäre gilt es bewusst zu machen, um sie brechen zu können. Da die aktuelle Lichtsituation unzureichend ist, macht es Sinn, im Gewölbebereich ein modernes Lichtsystem einzubauen, das die acht Kopfpaafe ausleuchtet. Diese zusätzliche Beleuchtung rückt die Figurenköpfe in den Vordergrund, so dass sie von allen, die den Raum betreten, unwillkürlich wahrgenommen werden. Die insgesamt acht Lichtinseln für die acht Figurenpaare lenken

die Aufmerksamkeit explizit auf die exotischen Köpfe, die nun wie Stars in einer Manege angestrahlt werden. Auch wer sich nicht für die Geschichten, die der Raum erzählt, interessiert, wird unwillkürlich auf die Köpfe aufmerksam. Heutige Lichtsysteme sind feingliedrig und lassen es zu, Licht auf enge Ziele zu fokussieren. Ein solches System würde sich ohne Beeinträchtigung der historischen Substanz in das Gewölbe integrieren. Die Lichtinstallation funktioniert via Sinneseindrücke. Sie hebt hervor und isoliert, was zuvor Teil eines diffus erkennbaren Ganzen war. Man sieht und erlebt das Bekannte mit einem Schlag neu. Diese Choreografie der Überraschung funktioniert wie beispielsweise das Konzept «Stolpersteine» des Künstlers Gunter Demnig.

B: Die ins Licht zu rückenden Figurenköpfe sind eine Aufforderung, die Potenziale der Aula als Aufklärungsraum mit Alleinstellungsmerkmal auszuloten.

Neugier wecken und Erkenntnis ermöglichen

Die Aula wurde von ihren Schöpfern als eine Art Aufklärungsraum konzipiert, um den Schülerinnen in verschiedenen Bildergeschichten eigene und fremde Welten aufzuzeigen. Dabei wurde das Eigene durch Idealbildnisse von Zürcher Mädchen repräsentiert, das Fremde durch acht Völkerpaare, die gemäss den damals populären Rassenmerkmalen typisiert dargestellt sind. Für die Bezeichnung der Figurenköpfe werden bis in die Gegenwart Ausdrücke verwendet, die als rassistisch eingestuft sind (N-Wort). Das Menschenbild, das den Darstellungen der acht Paare zugrunde liegt, basiert auf der Rassenlehre. Auf diese Problematik sind Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Aussenstehende, welche die Aula für Veranstaltungen besuchen, aufmerksam zu machen, so dass sie das nötige Kontextwissen haben. Die Strategie lautet: ins Licht rücken, kontextualisieren, aufklären.

Themenpluralität

Die Aula bietet viele Themenbereiche, die für den Unterricht in Frage kommen: Fauna und Flora, Mythologie und Geschichte, Weltbilder, Klischees und Stereotype, das Fremde und das Eigene oder der Wandel gesellschaftlicher Perspektiven. Es drängt sich auf, diese Pluralität in den Schulunterricht zu integrieren. Sie lässt sich in unterschiedlichen Fächern und Kontexten verankern: von Kolonialismus und Imperialismus, der Rolle von Zürich im globalen Kontext über Geografie, Botanik, Religion, Kultur, Sprache und Literatur bis zu bildnerischem Gestalten oder Geschlechterrollen. Eine solche Vielfalt in einem Raum könnte auch für allgemeine gesellschaftspolitische Fragestellungen von Interesse sein. Die Aula bietet deshalb den einmaligen Rahmen für Crossover-Veranstaltungen zu vielschichtigen aktuellen Themen.

Pädagogisch-didaktisch aufbereitete Unterlagen

Aus den LP-Befragungen geht hervor, dass ein Informationsdefizit bezüglich der kulturgeschichtlichen Bedeutung des Schulhauses und der Ikonografie der Aula besteht. Die in der Aula präsentierten Inhalte werden für den Unterricht nicht systematisch genutzt. Das Bildprogramm der Aula wird zudem lediglich als Dekoration wahrgenommen und entsprechend ignoriert. Dieses strukturelle Defizit führt unter anderem dazu, dass sich die SuS rein zufällig, je nach Interessenlage einer

LP, mit dem Stoff der Aula beschäftigen. LP und SuS verpassen somit fast durchwegs die einzigartigen Möglichkeiten, die ihnen das «eigene Haus» bietet.

Das Ausloten des Potenzials der Aula und des Schulhauses insgesamt im Hinblick auf den stufengerechten Unterricht ist eine vielschichtige Aufgabe. Sie wird sinnvollerweise nicht extern erarbeitet und für den Gebrauch übernommen. Vielmehr braucht es einen partizipativen Prozess unterschiedlicher Zielgruppen. Für die Definierung und Aufbereitung möglicher Unterrichtsthemen empfehlen wir, eine Arbeitsgruppe zu bilden, der neben externen Fachspezialisten – etwa seitens der Pädagogischen Hochschule – interne LP aus unterschiedlichen Fachgebieten angehören sollten. Doch auch die SuS sollten für diese Aufgabe gewonnen werden. Es müssten spezielle Formate bestimmt werden, damit sie sich entsprechend einbringen können.

Die Aula als Alleinstellungsmerkmal

Es gilt für die LP wie für die SuS am Hirschengraben das Bewusstsein zu schaffen, dass sie mit der Aula – wie auch mit der Spielhalle und dem Schulhaus insgesamt – über etwas Einzigartiges verfügen. Dieses Alleinstellungsmerkmal müsste dazu führen, dass der Raum in seiner ganzen Vielschichtigkeit in den Unterricht einbezogen wird. Es geht auch um die Identifikation mit diesem speziellen Schulhaus, dessen «Kultur» und «Spirit» sich nicht mit anderen Schulhäusern vergleichen lässt.

C: Einzelne Massnahmen

Vorbemerkung

Die Figurenköpfe verlangen – wie die Aula und letztlich das ganze Schulhaus – eine kritische Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Kontext. Ziel ist dabei die Entwicklung einer kulturpolitischen und kunstgeschichtlichen Kontextualisierung. Diese soll sowohl grundsätzlich als auch zielgruppenspezifisch ausgerichtet sein. Ohne diese Massnahme ist die Aula gesellschaftspolitisch weder für die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen des Schulhauses Hirschengraben noch für Drittpersonen länger zu verantworten. Nachstehend listen wir stichwortartig Massnahmen auf, die auf die Aula fokussiert sind, die aber auch, wo angezeigt, das ganze Schulhaus einbeziehen und letztlich ein umfassendes Informationssystem anzielen.

1 Restaurierung der Aula

Die unter A: Neupositionierung und Restaurierung der Aula, skizzierten Überlegungen verlangen eine detaillierte Planung, sind entsprechenden politischen und denkmalpflegerischen Prozessen unterworfen und daher nicht rasch umsetzbar. Allerdings sollten rasch die konservatorischen Sicherungsmassnahmen an allen Ausstattungselementen vorgenommen werden. Ebenso sollte die vorgeschlagene zusätzliche Beleuchtung (siehe Massnahme 12), da reversibel und ohne grössere Kostenfolgen, realisiert werden. Diese Massnahme würde die grundsätzlichen Entscheide bezüglich einer umfassenden Restaurierung nicht tangieren.

2 Die Figurenköpfe sind zu belassen

Die Entfernung der Figurenköpfe würde das Gesamtkunstwerk des Aula-Raumes zerstören. Ihre Überführung in ein Museum ist aus denkmalpflegerischer Sicht ein No-go und aus kulturpolitischen Gründen abzulehnen. Die Figurenköpfe sind als wichtiges Zeitdokument an Ort und Stelle zu belassen. Sie sollen auch keinesfalls abgedeckt werden.

3 Informationstafeln

Wir empfehlen eine Informationstafel mit Ausführungen zur Aula und zu den Figurenköpfen. Diese sollte gut sichtbar und gut lesbar an einer geeigneten Stelle vor der Aula platziert sein. In der überblicksartigen Kontextualisierung müsste aber nicht nur auf die problematischen Aspekte der Völkerköpfe hingewiesen werden, sondern auch auf das Gesamtkunstwerk des Raumes. Ebenso empfehlen wir – idealerweise nahe beim Haupteingang – eine weitere Informationstafel mit grundsätzlichen Ausführungen zum Schulhaus.

4 QR-Codes

Die thematischen Aspekte, die auf den Informationstafeln dokumentiert sind, sollen durch QR-Codes vertieft werden. Diese weiterführenden Sachinformationen können in Text-, Bild- und Videoformaten erfolgen. Möglich sind auch Einspielungen im Sinne von aktuellen Quotes / Statements.

5 Website des Schulhauses

Die Website ist mit Informationen und Bildern zu versehen. Dazu gehören Ausführungen über die Architektur und die kultur- und kunstgeschichtliche Bedeutung namentlich von Spielhalle, Entrée und Aula – und damit auch die Erwähnung der Figurenköpfe im kritischen Kontext.

6 Monografische Darstellung (Publikation)

Das Hauptdefizit in der Information über das Schulhaus und seine Aula ist das Fehlen einer umfassenden Monografie. Diese müsste unterschiedliche Zielgruppen ansprechen – Lehrpersonen, Besucher:innen (Eltern, Teilnehmer:innen von Veranstaltungen) –, populär-wissenschaftlich geschrieben sein und in einem handlichen Format vorliegen. Angesichts der Bedeutung des Objekts sollte eine solche Publikation kultur- und kunstgeschichtlichen Charakter haben. Die vorliegenden Beiträge in entsprechenden Sammelwerken sind lexikografisch ausgerichtet oder thematisch fokussiert und erfüllen die genannten Zielsetzungen nicht. Aufgrund seiner Relevanz verdient das Schulhaus Hirschengraben eine eigenständige und umfassende Darstellung. Dabei drängt sich die Aufnahme in die Reihe der «Schweizerischen Kunstführer» auf. Diese Publikationen, herausgegeben von der Gesellschaft für Schweizerische Kunstgeschichte GSK, werden von Fachleuten geschrieben, wenden sich jedoch an ein breites Publikum. Mit ihrer Konzeption erfüllen sie die für das Schulhaus Hirschengraben genannten Anforderungen. Bis heute sind auf diese Weise bereits mehr als tausend Baudenkmäler dokumentiert und der Öffentlichkeit vorgestellt worden.

Aufgrund der im Gutachten ausgeführten kultur- und kunstgeschichtlichen Aspekte könnte ein solches Projekt rasch und kostengünstig realisiert werden. Grundsätzlich wäre wünschbar, dass ein solcher Kunstführer erst nach erfolgter Restaurierung der Aula herausgegeben würde. Da jedoch die restauratorischen Massnahmen im vorliegenden Fall erst mittel- bis langfristig realisiert werden können, wäre bereits eine kurzfristige Publikation angezeigt – auch mit der weiteren Über-

legung, dass in späteren Auflagen das Bildmaterial ersetzt würde. Bei einer Onlinepublikation können neue Erkenntnisse und Raumaufnahmen sukzessive eingebaut werden.

7 Die Aula auf eine Metaebene bringen und neu aufladen

Die Aula ist aus unserer Sicht geeignet, um mit heutigen Schülerinnen und Schülern das Thema Rassentheorien und damit zusammenhängend die Kontexte Imperialismus und Kolonialismus zu behandeln. Dabei ist der Gefahr zu begegnen, dass das Narrativ nicht ausschliesslich ins 19. Jahrhundert verlegt wird und den falschen Glauben vermittelt, rassenmässige Kategorisierungen seien eine Sache der Vergangenheit. In der Aula können ebenso Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden, zu Ausgrenzung und Eingrenzung, zu Klischees und Stereotypen.

Das ikonografische Potenzial bietet jedoch mehr. In der Aula kann man Schülerinnen und Schüler auf eine Metaebene führen und zeigen, wie Geschichte funktioniert, wie «Weltbilder» komponiert wurden und welche Lehren aus der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft zu ziehen sind. Geschichte ist mehr als Kriege, Eroberungen und Gewalt. Geschichte ist auch Entwicklung und Fortschritt. So gesehen könnte die Aula über ihre kunst- und kulturgeschichtliche Bedeutung hinaus zu einem weit ausstrahlenden Ort werden – sie würde zu einem einzigartigen Anschauungsbeispiel für die Pluralität der Welt.

Diese Potenziale können erst ausgeschöpft werden, wenn die vielfältigen Inhalte, welche die Aula bietet, pädagogisch-didaktisch aufbereitet sind. Ein solcher kreativer Prozess kann aus unserer Sicht nicht allein von der Schule beziehungsweise von den Lehrpersonen im Schulhaus Hirschengraben angestossen und geführt werden. Er braucht externe Unterstützung in unterschiedlichen Bereichen: in pädagogischer Hinsicht durch die Pädagogische Hochschule, in organisatorischer Hinsicht durch professionelles Projektmanagement, damit in fachübergreifenden Arbeitsgruppen Erkenntnisse generiert werden können.

Wir empfehlen, für die Definierung und Aufbereitung möglicher Unterrichtsthemen eine Arbeitsgruppe zu bilden, der interne LP wie auch externe Fachspezialisten angehören sollten, die aber auch die SuS der einzelnen Stufen entsprechend einbezieht.

8 Flyer über das Schulhaus mit Fokus auf die Aula

In Ergänzung zu den Informationen auf der Website und den Erläuterungen im Gebäude selbst sollte für externe Besucher:innen von Aula-Veranstaltungen ein Flyer geschaffen werden. Dieser könnte im Vorfeld von Veranstaltungen abgegeben werden (Geburtstagsfesten, diversen geschlossenen Veranstaltungen), aber auch im Schulhaus aufliegen (Konzerte, Vorträge).

9 Informationsvermittlung an aktuelle LP

Um dem breiten Wunsch der LP nach Informationen nachzukommen und noch vor dem Erscheinen einer monografischen Darstellung Fakten und Kontexte des Schulhauses und der Ikonografie der Aula zu generieren, empfehlen wir, einen Workshop beziehungsweise eine Weiterbildung (Q-Tag) durchzuführen. Solche Veranstaltungen werden idealerweise in der Folge zu einzelnen Aspekten wiederholt.

10 Einführung neuer LP

In das Einführungsprogramm neuer LP sollen zukünftig die Erkenntnisse gemäss Massnahme 9 systematisch einfließen.

11 Informationsvermittlung an aktuelle SuS

Aus Massnahme 9 sollen ausgewählte Erkenntnisse für den unmittelbaren Unterricht generiert werden – insbesondere für die SuS der Sekundarstufe, die vor dem Abschluss stehen. Für die übrigen Stufen sind die Möglichkeiten entsprechend Massnahme 7 zu verfolgen.

12 Ausleuchten der Figurenköpfe

Die Figurenköpfe können bereits kurzfristig durch Lichtelemente hervorgehoben werden. Dies ist heute je nach Tageslicht nicht der Fall, die Figurenköpfe sind im Dunkeln. Diese Massnahme ist technisch leicht realisierbar und präjudiziert die allfällige umfassende Restaurierung der Aula nicht. Durch ein zusätzliches Beleuchtungssystem werden die problematischen Aspekte der «Völkergalerie» ins Licht gerückt.

13 Weitere Formate

Auf der Basis der im Gutachten ausgebreiteten Fakten und Zusammenhänge sind weitere Formate entsprechend den zur Verfügung stehenden Mitteln und den gesetzten Prioritäten denkbar – grundsätzlich sowohl vor als auch nach einer umfassenden Restaurierung. Beispielhaft: Audioguides, Augmented Reality, Introfilme (Content mit Bildern, Inhalte stufengerecht aufbereitet).

14 Leitbild Schule Hirschengraben

Wir empfehlen die Erarbeitung eines modernen Leitbilds mit der Verankerung der Befunde dieses Gutachtens.

15 Permanente künstlerische Interventionen

Künstlerische Interventionen können Blicke verändern und zu neuen Sichtweisen führen. Permanente künstlerische Interventionen als Auseinandersetzung mit den Figurenköpfen erachten wir als schwierig, nicht nur aus denkmalpflegerischen Gründen, dürfen doch keine Veränderungen am Bestand verursacht werden. Denn durch künstlerische Interventionen werden problematische Inhalte mit Gegenbildern konfrontiert, die ihrerseits erklärungsbedürftig sind. Dazu kommt, dass eine künstlerische Intervention einen subjektiven Zugang zu den Figurenköpfen implizieren würde.

16 Temporäre künstlerische Interventionen

In der schulfreien Zeit könnte die Aula als Plattform für temporäre künstlerische Interventionen genutzt werden – beispielsweise im Zusammenhang mit der Hochschule der Künste HdK oder mit dem Kunsthaus Zürich. Zeitlich begrenzte Interventionen wären sinnvoll, um die komplexe Vielfalt der Aula bewusst zu machen und spezifische Fragestellungen zu vertiefen. Die Aula könnte so zur Diskussionsdrehscheibe für wichtige Themen der heutigen Gesellschaft werden. Es könnten auch Bezüge zu aktuellen Kunstwerken im öffentlichen Raum hergestellt werden, die sich mit dem Kolonialismus befassen – etwa zum «Januskopf» von Kader Attia (*1970) auf dem Kunsthausplatz in

Zürich. Vorstellbar sind auch temporäre direkte Intervention durch Künstler:innen oder die Nutzung der Aula als temporärer Ausstellungsraum (Exponate).

17 Externe Führungen

Die Aula kann via Drittanbieter im Rahmen von thematischen Führungen (Stadtführungen, Tourismusstrukturen) propagiert werden.

18 Öffentliche Veranstaltungen

Die Aula, neben dem schulischen Zweck auch so konzipiert, eignet sich für öffentliche Veranstaltungen wie Konzerte, Feste und Vorträge. Dieser Zweckbestimmung wird nachgelebt. Ausgebaut werden könnte das Programm mit thematischen Reihen / Zyklen, speziell zu Themen, die mit der Aula und dem Schulhaus verbunden sind. Auf diese Weise könnten auch problematische Aspekte der Vergangenheit für aktuelle Diskurse genutzt werden.

D: Umsetzungsprozess

Wir empfehlen, die vorstehend gelisteten Massnahmenvorschläge und Überlegungen entsprechend ihren politischen, finanziellen und strukturellen Umsetzungsmöglichkeiten zu qualifizieren und zu priorisieren.

GUTACHTEN TEIL 1

Baugeschichte	33
Würdigung der Architektur	37
Kunst am Bau – Die künstlerischen Hauptprotagonisten.....	38
Ikonografisches Programm der Bauplastik bis zur Fertigstellung des Schulhauses	39
Die Aula und ihr Interieur	42
8 Kulturen und 16 Köpfe	46
Zurschaustellung von Völkern	56
Völkerausstellungen in Zürich im ausgehenden 19. Jahrhundert	63
«Menschenrassen», Charles Darwin, Imperialismus und Kolonialismus.....	66
Suche nach Herkunft, Nationalgeschichte, Hochschulplatz Zürich	69
Völkerkunde und Schulwandbilder: Zeitgenössische Vorlagen.....	72
Folgerungen	76

Baugeschichte

Schulhausbauten und Stadtgeschichte

Die Stadt Zürich zählte 1850 rund 17'000 Einwohner:innen und umfasste das Gebiet der Altstadt (links und rechts der Limmat). Der gewaltige Aufbruch von Wirtschaft und Gesellschaft, der im neuen Bundesstaat bisher unbekannte Dimensionen annahm und massgeblich durch den Eisenbahnbau befeuert wurde, machte Zürich zum Motor des Fortschritts (> [Begleittext 1](#)). Das Stadtbild veränderte sich fundamental. Arbeitskräfte aus allen Landesgegenden und auch aus dem Ausland zogen Richtung Limmatstadt, wo neben dem Gewerbe namentlich die Maschinenindustrie und zunehmend auch Unternehmen im Dienstleistungssektor expandierten (> [Begleittext 6](#)). Da der Wohnraum in der Stadt beengt und entsprechend teuer war, liessen sich die Zuzügerinnen und Zuzüger vornehmlich in den umliegenden Nachbargemeinden nieder. Während die Bevölkerung in der Stadt von 1850 bis 1888 um knapp 60 Prozent wuchs (1888: 27'000), waren es in den sogenannten Ausgemeinden nicht weniger als 300 Prozent (1850: 24'000; 1888: 76'000).

Es stellte sich die Frage nach der institutionellen Zusammenarbeit zwischen diesen Ausgemeinden und der Stadt. Die Wogen gingen hin und her. Die ärmeren Gemeinden vermochten die Kosten des Wachstums kaum mehr zu tragen (Beispiel Aussersihl mit dem heutigen Industriequartier), während andere (Beispiel Enge und Wollishofen) ihre privilegierte Position nicht preisgeben wollten. Und über allen stand die alte und reiche Stadt. Auch hier gab es Widerstände. Neben dem ökonomischen Niedergang, der von einem Teil der städtischen Eliten mit düsteren Farben prophezeit wurde, galt der drohende politische Machtverlust als weiteres Schreckensszenario. Erst ein flammender Appell von Aussersihl an die Kantonsbehörden, die Gemeinde gehe zugrunde, brachte 1885 Bewegung in die Sache. Trotz anhaltender Widerstände beschloss der Kantonsrat die Eingemeindungen. Es folgte die entscheidende Volksabstimmung (1891) und die Annahme der neuen Gemeindeordnung (1892). Und so entstand am 1. Januar 1893 aus der alten Stadt und 11 Vorortsgemeinden Gross-Zürich mit rund 107'000 Einwohner:innen.

Die Zuwanderung und die ab Mitte des 19. Jahrhunderts steigenden Geburtenzahlen riefen nach neuen Infrastrukturen. Schulhausbauten wurden zu einem wichtigen politischen Geschäft. Zu den in den 1850/60er Jahren bezogenen Gebäulichkeiten beim Grossmünster (für Mädchen), beim Fraumünster (Knaben), beim Brunnenturm und beim Wolfbach kamen in der alten Stadt das Knabenschulhaus «Linth-Escher» (1875) und das Schulhaus am Schanzengraben (1876). Diese Strukturen genügten bald nicht mehr, und so wurde die Suche nach einem Bauplatz intensiviert. Dieser fand sich letztlich im südlichen Teil des Stockargutes zwischen Hirschengraben und Künstlergasse. Das Schulhaus, das mit der Bezeichnung «am Hirschengraben» seine örtliche Bestimmung erhielt und im Oktober 1893 bezogen wurde, nahm in der Stadt eine besondere Stellung ein, war es doch ausschliesslich für Mädchen konzipiert – vom Kindergarten über die Primar- bis zur Sekundarstufe.

Wettbewerb

Für den Bau des Schulhauses am Hirschengraben lancierte der Zürcher Stadtrat am 2. April 1890 einen Wettbewerb. Zur Beurteilung der Eingaben setzte er zusammen mit der Zürcher Schulpflege ein Preisgericht ein, dem unter anderen Stadtpräsident Hans Pestalozzi (1848–1909), Stadtrat August Koller (1844–1896) und Schulpräsident Paul Hirzel (1831–1908) angehörten.

Bis zum Ablauf der Eingabefrist am 1. August 1890 lagen 20 Projekte vor. Von diesen wurden 14 als nicht geeignet ausgeschlossen, sechs verblieben in der engeren Wahl. Schliesslich erzielte der Vorschlag von Hermann Weinschenk (1853–?) den ersten Preis, derjenige von Alexander Koch (1848–1911) den zweiten. Gustav Gull (1858–1942), der spätere Architekt des Landesmuseums, und die Gebrüder Heinrich Reutlinger (1841–1912) und Hermann Reutlinger (1843–1905) teilten sich den dritten Preis. Das Preisgericht empfahl einstimmig, Weinschenks Projekt auszuführen, das sich in der äusseren Erscheinung der italienischen Renaissance anlehnte. Abgesehen von leicht zu behebbenden Mängeln entspreche dieses «wie kein anderes allen Anforderungen des Programmes in beinahe vollständiger Weise» (SBZ, 1890, XVI, S. 83).

Eine entscheidende Qualität dieses Projekts bestand darin, dass es die Längsachse des Hauptbaus senkrecht zum Hirschengraben stellte. Dies hatte zur Folge, dass die meisten Schulzimmer Richtung Südosten zu liegen kamen, was für die Lichtverhältnisse optimal war. Dass Weinschenk die Schmalseite seines Hauptgebäudes, das an den Hirschengraben grenzte, durch die Längsfassaden von zwei Turnhallen einfasste, war nicht nur ein ästhetischer Kunstgriff. Denn dadurch wurden die Schulzimmer vom Strassenlärm abgesetzt. Und auch mit der Anordnung der beiden Spielplätze links und rechts vom Hauptgebäude hob sich dieses Projekt von der Konkurrenz ab.

Zwar hatte sich der Stadtrat in der Wettbewerbsausschreibung bezüglich Projektvergabe ausdrücklich freie Hand vorbehalten, doch es erstaunte, dass im November 1890 nicht der hochgelobte Weinschenk mit dem Bau beauftragt wurde, sondern der zweitprämierte Koch. Zu den Gründen, warum Weinschenk übergangen wurde, äusserte sich der Stadtrat nur verklausuliert: Die Bauausführung durch den erstprämierten Architekten erweise sich als untunlich. Wo lag das Problem? Der Grund lag in einem Straftatbestand, einem hinterhältigen, brutalen Überfall, der rund zwei Jahre zurücklag und zu dem Weinschenk seinen Lehrling angestachelt hatte. Das Opfer, ein vermeintlicher Gegenspieler Weinschenks beim Umbau des Hotels «Bellevue» in Zürich, überlebte nur dank glücklicher Umstände. Der Fall kam vor das Schwurgericht, und Weinschenk wurde zu einer Gefängnisstrafe verurteilt und des Landes verwiesen (vgl. NZZ 13.8./29.11.1888; 29./30./31.1.1889).

Das Siegerprojekt in neuen Händen

Das zweitprämierte Projekt von Alexander Koch war von der Jury wie folgt beurteilt worden: «Was die gewählte Architektur, die sich dem englischen (gothischen) Cotage-Styl anschliesst, anbelangt, so kann sich das Preisgericht hiermit nicht wohl befreunden. Bei aller Anerkennung der Freiheit und der Phantasie, mit welcher die künstlerische Ausbildung der einzelnen Façadenpartien ... versucht wurde, stehen doch die gewählten Formen mit unseren zürcherischen Bauverhältnissen und namentlich mit der Umgebung selbst in einem ziemlich starken Contraste.» (SBZ, 1890, XVI, S. 82)

Angesichts dieser Beurteilung war es naheliegend, dass der Stadtrat anstelle des Projekts von Weinschenk nicht auf Kochs Eingabe zurückgreifen konnte. Zu offensichtlich waren die qualitativen Unterschiede. In dieser Situation fällt der Stadtrat eine kluge Entscheidung: Er hielt am überzeugenden Siegerprojekt fest, verband dessen Bauausführung indes mit der Person Koch. Tatsächlich zeichnete sich dieser durch ausgewiesene Erfahrungen im Schulhausbau (Beispiel: «Linth-Escher») aus und verfügte über unbestrittene Kompetenzen bei Grossbauten (> [Begleittext 4](#)). Für Koch sprach zudem, dass er zum damaligen Zeitpunkt mit dem «Roten Schloss» am Alpenquai (heute: General-Guisan-Quai) ein weiteres Referenzprojekt realisierte, bei dem ausdrücklich auch technische Belange wichtig waren, die beim neuen Schulhaus über den langfristigen Erfolg der Anlage entscheiden würden: Zentralheizung, Warmwasserversorgung, Frischluftzufuhr, Beleuchtung.

Koch hatte die herausragenden Qualitäten des Weinschenk'schen Projekts zu übernehmen: die Anordnung des Hauptgebäudes, der Turnhallen und des Hauptvestibüls (letztere im Erdgeschoss), der beiden Spielplätze, der vier Stockwerke mit den grosszügigen Treppensituationen. Allerdings wurde ihm gestattet, mit der künstlerischen Gestaltung sowohl in der äusseren Erscheinung des Bauwerks als auch im Innenausbau neue Wege zu gehen, was er grosszügig tat. Eine elfköpfige Kommission hatte das Bauprojekt zu überwachen. Ihr gehörten neben Stadtpräsident Pestalozzi und Schulpräsident Hirzel mit Paul Usteri (1853–1927) und Johann Kaspar Grob (1841–1901) zwei weitere Stadträte an, dazu neben anderen auch Stadtbaumeister Arnold Geiser (1844–1909).

Bauetappen

Im Sommer 1891 genehmigte die Gemeindeversammlung die Detailpläne des Schulhauses und auch den Baukredit mit Gesamtkosten von 1,1 Millionen Franken. Die Aushebung der Fundamente und die Aufführung der Kellerräume bis zur Sockelhöhe erfolgten im Herbst 1891. Im Verlauf des Jahres 1892 waren das Schulhaus und die beiden Turnhallen im Rohbau fertiggestellt und der neue Sempersteig angelegt, der fortan das nordwestliche Schulhausareal vom Stockargut abgrenzte. Mit dem Innenausbau wurde im Januar 1893 begonnen, und am 23. Oktober 1893 standen die Klassenzimmer für den Unterricht bereit. Da zu diesem Zeitpunkt der Innenausbau der Aula und des Vestibüls noch nicht abgeschlossen war, wurde auf ein grosses Einweihungsfest verzichtet. Was die Kunst am Bau betraf: Zu diesem Zeitpunkt waren die Bauplastik an den Fassaden, im Vestibül und in der Spielhalle, die Glasgemälde im Eingangsbereich und auch die ornamentalen Wandmalereien im Treppenhaus und den Gängen vollendet.

Bau der Aula

Das Raumprogramm des Schulhauses sah ursprünglich keine Aula vor. Doch bereits 1890 brachte Koch diese Idee auf. Er stellte sich einen grossen Saal für Gesangsunterricht vor, der während der Schulferien für Freizeitaktivitäten zur Verfügung stünde. Weiter argumentierte er, dass eine Aula auch öffentliche Zwecke erfüllen könnte, herrsche doch in der Stadt ein offensichtlicher Mangel an grossen Sälen. Die Baukommission folgte materiell zwar diesen Überlegungen, konnte sich indes nicht darüber einigen, wo ein solcher Saal zweckmässig einzuplanen sei. In jedem Fall stand für sie nicht zur Diskussion, gut gelegene und helle Schulzimmer für dieses Supplement zu opfern. Als unpraktisch erachtete sie zudem die Vorstellung, die Aula im dritten Stock unterzubringen,

hätte doch in diesem Fall der Publikumsverkehr durch das ganze Schulhaus geführt. Vor diesem Hintergrund sah die Baukommission mit Bedauern von der Errichtung einer Aula ab.

Koch behielt die Aula jedoch weiterhin im Spiel, indem er die zwei gegen den Hirschengraben gelegenen Zimmer im 3. Stock – geplant als Lehrerzimmer und Sammlungszimmer – mit einem gemeinsamen Dachstuhl überspannen liess. Auch die Anordnung von zwei Türen – eines Portals und einer gewöhnlichen Zimmertüre – liess die Option offen, diese zwei Schulzimmern zu einem späteren Zeitpunkt in eine Aula umzufunktionieren. Diese vorausschauende Projektierung zahlte sich aus. Als nämlich 1893 der Schulbetrieb aufgenommen wurde, richtete die Lehrerschaft das Begehren an die Baukommission, auch die Aula als Ganzes ausführen zu lassen. Obwohl Bedenken bestanden, damit gegen das ursprünglich genehmigte Bauprogramm zu verstossen, gab die Baukommission am 16. Dezember 1893 dieses Vorhaben frei, der Stadtrat folgte am 1. Februar 1894. Der Meinungsumschwung fiel umso leichter, als Koch versicherte, keinen Nachtragskredit beantragen zu müssen, habe er doch die Aufwendungen bereits in den Gesamtkosten eingepreist. Schliesslich gab auch Musikdirektor Carl Attenhofer (1837–1914), dessen Wort als Dirigent mehrerer Zürcher Chöre Gewicht hatte, dem Projekt seine Unterstützung.

Die Baukommission knüpfte die Bauausführung an Bedingungen: Die Aula hatte neben ihrer eigentlichen Zweckbestimmung zugleich als Singsaal und für den weiteren Musikunterricht zu dienen. Im Lehrerzimmer, das zu verlegen war, sollten ebenso die Sammlungen eingerichtet werden. Und schliesslich wurde Koch beauftragt, sich mit dem Direktor der Zürcher Kunstgewerbeschule, Albert August Müller (1846–1912), zu besprechen, auch er ein Semper-Schüler, ob dieser für die Ausschmückung ein Projekt einreichen würde. Bereits im Februar 1894 konnten die ersten Arbeiten vergeben werden. Architekt Koch verewigte sich im offenen Gewölbe der Aula mit seinem Wappen, einem Schild mit zwei gekreuzten Kochlöffeln. Die Datierung dazu dokumentiert den Beginn des Schulhausbaus und dessen Abschluss mit der Aula: 1891–1895.

Ein letztes Mal: Zürichs Grösse und Pracht

Schulhäuser repräsentieren Wohlstand – oder Armut. Mit dem Bau des Schulhauses am Hirschengraben setzte die Stadt Zürich ein Zeichen. Bevor die armen Ausgemeinden ihre Finanzkraft schmälern würden, brachte sie ihre alte Grösse nochmals mit einem monumentalen Bauwerk zur Darstellung. Kein anderer Schulhausbau in der Stadt Zürich war vergleichsweise so teuer wie derjenige des Mädchenschulhauses. Doch wie anders als durch ein solches Prachtgebäude hätte sich die alte Stadtzürcher Gesellschaft repräsentieren wollen – mit einem solchen stolzen öffentlichen Werk, das man auf den ersten Blick für ein Schloss und nicht für eine Schule hält? (> Begleittext 3). Doch nicht nur die äussere Erscheinung war spektakulär. Der Bau, der für rund 1100 Schülerinnen berechnet worden war, verblüffte ebenso durch seine technischen Installationen, die Vorbildcharakter für den Schweizer Schulhausbau einnahmen: etwa mit der Heizungsanlage oder dem Luftkanal; der Beleuchtung der Korridore, Schulzimmer und selbst der Wandtafeln durch elektrische Glühlampen oder Gas; den Baderäumen mit 12 Duschbädern und den Toilettenräumen – auf jedem Stockwerk je zwei mit je vier Wasserklosetts mit Mahagonisitz. Selbst die schulischen Einrichtungen setzten Standards (> Begleittext 2).

Das Schulhaus Hirschengraben ist ein städtebauliches Wahrzeichen des alten Zürich. In zeitgenössischen Besprechungen wird ausdrücklich der Zusammenhang zwischen dem Bau und den damals anstehenden Eingemeindungen von 11 Ausgemeinden hergestellt. Das Schulhaus im

neogotischen Zweckstil ist Repräsentationsarchitektur. Die zeitgenössischen Besprechungen feiern die Architektur und Infrastruktur des «Prachtgebäudes» und loben seine lichten, grossen Räume, den Bauschmuck sowie die modernste Technik mit elektrischem Licht, Zentralheizung, Wasserklosetts, Bädern und Duschen.

Würdigung der Architektur

Moderne und Tradition

Das neue Schulhaus war bei seiner Fertigstellung eines der markantesten Gebäude im Stadtraum, durch den erhöhten Standort über der historischen Altstadt von weit her sichtbar. Mit seiner fortschrittlichen Architektur reihte sich das viergeschossige Schulhaus in den grossstädtischen Prunkgürtel ein, der die niedergerissenen mittelalterlichen Stadtmauern und geschleiften Bastionen des 18. Jahrhunderts durch Bauten neuen Zuschnitts ersetzte: Bahnhofshallen, Kasernen, Hochschulgebäude, Spitäler, Bankpaläste, Hotels, Luxusimmobilien, Konzertsäle, Theater und Museen. Dem über der historischen Altstadt gelegenen Schulhauspalast mit den ausladenden Schildgiebeln kam – zusammen mit Gottfried Sempers ETH-Trakten – dank seiner Fernwirkung eine zentrale Stellung zu. Die politischen Entscheidungsträger des alten Zürich hatten mit dem markanten Bildungstempel eines der bis zu diesem Zeitpunkt höchsten Gebäude der Stadt geschaffen.

Die allgemeine Akzeptanz verdankte das Gebäude der geschickten Verschränkung einer traditionellen Formensprache mit modernster Bautechnik und Infrastruktur sowie der raffinierten Kombination klassischer Materialien mit industriellen Werkstoffen. Die vergleichsweise ausserordentlich breiten und hohen Zirkulationsräume und insbesondere die enorm grossen Schulzimmerfenster waren statisch nur möglich dank der Eisenfachwerktechnik, die für Industriebauten, Bahnhofshallen und Eisenbahnbrücken entwickelt worden war. Die moderne Skelettbauweise war am fertigen Gebäude jedoch nicht sichtbar, sondern wurde von Backsteinmauerwerk und klassischer Bauplastik ummantelt. Den markanten gelben Backsteinbau belebte Koch mit horizontalen roten Streifen aus demselben Material, mit neobarocken Sandsteinaufsätzen, Kunststeingesimsen und -fensereinfassungen sowie mit römischer Portalarchitektur in Sandstein. Die das Licht reflektierenden weiten Fensterflächen, die charakteristischen roten Streifen auf den gelben Wänden, die schlank-grauen Kunststeinfensereinfassungen sowie die Säulen, Pilaster und Giebel der Sandsteinportale und flankierenden Portalfenster setzte der Architekt als grafische Signale ein, die dem Gebäude stilistische Einheit und spielerische Lebendigkeit verleihen.

Vorbote des Jugendstils

Architekt Koch benutzte in seinen Bauten historische Stile souverän nach bestimmten Funktionen und Repräsentationsansprüchen. Ab 1885 befasste er sich in London mit dem modernen Zweckbau sowie der Neugotik und der Arts-and-Craft-Bewegung, deren Verbindung von Kunst und Handwerk zu einem ornamentalen Gesamtkunstwerk ihn stark beeindruckte. Die Formensprache der Architektur und der Kunst am Bau seines Hirschengraben-Schulhauses gründeten auf dem Stilpluralismus des Historismus. Dennoch tritt das Gebäude nicht als verwirrendes Stilkonglomerat in Erscheinung, sondern als eine in sich geschlossene Einheit. Die organische Verbindung unter-

schiedlicher dekorativer Stilelemente von der Renaissance bis zur Neogotik und Arts-and-Craft-Bewegung war Kochs eigenständige Leistung. Die Rhythmisierung des Baukörpers, die grafische Wirkung des Stein- und Farbwechsels und nicht zuletzt die organische Integration der Bauplastik in die Gesamtarchitektur verleihen dem Gebäude eine neue, über den historistische Stilpluralismus hinausweisende Ästhetik. Aus heutiger Sicht kündigt sich in diesem Bau, der Stilelemente von der Renaissance und des Barock bis zur Neogotik mit neuen geometrischen Zierformen verbindet, der Übergang vom Historismus zum Jugendstil an.

Gesamtwertung

Die Architektur des Schulhauses Hirschengraben ist in technischer und baukünstlerischer Hinsicht innovativ und wegweisend. Alexander Koch ist mehr als ein Epigone des Historismus. Er greift die neusten technischen Möglichkeiten der Industriearchitektur auf, um optimale Raumergebnisse zu erzielen, kaschiert diese jedoch durch klassische Fassadengestaltung. Dabei spielt er souverän mit den Stilmitteln seiner Zeit und setzt diese nach funktionalen und künstlerischen Gesichtspunkten so ein, dass sich ein vitales neues und einheitliches Gesamtbild ergibt. Das auch noch heute imposante Hirschengraben-Schulhaus ist ein Schlüsselbau des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Zürich, ein Gebäude von nationaler Bedeutung.

Kunst am Bau – Die künstlerischen Hauptprotagonisten

Ausgangslage

Die künstlerische Ausschmückung der Hauptfassaden und der repräsentativen Innenräume waren für den Architekten und die Baukommission von Projektbeginn an wichtig. Das Gesamtkonzept für die Kunst am Bau ist nicht erhalten. Dass es vom Architekten Koch stammt, ist evident. Denn die Bauplastik ist Teil der Architektur und trägt seine Handschrift. Funktion und künstlerische Gestaltung vereinigen sich bei diesem Gebäude in allen Bereichen zu einem in sich schlüssigen stilistischen und narrativen Ganzen, das die Gesamtkunstwerkidee der Lebensreformbewegungen des Fin de siècle verkörpert. Koch legte die Zugänge fest und inszenierte sie als klassische Portalanlagen, auf denen er die Ansprüche und Ideale der Auftraggeber zum Thema machte. Und von ihm stammt auch die Idee, das Entrée und die Aufenthaltsräume der Schülerinnen im Gebäudeinnern als weitere zentrale Orte mit künstlerischem Schmuck zu nobilitieren. Er entwarf die Detailprogramme, die dann von Künstlerspezialisten und Kunsthandwerkern ausgeführt wurden. Dass sich an diese Schlüsselorte als Höhepunkt die Aula anschliessen müsste, war für Koch zwingend. Entsprechend ist deren Ausschmückung ein in sich geschlossenes Ganzes, das auf die übrigen Teile inhaltlich Bezug nimmt.

Die Aufträge für die Ausführung der Kunst-am-Bau-Projekte gingen je nach Aufgabenstellung direkt an Bildhauer und Unternehmer. Letztere liessen ihrerseits die Arbeiten nach den Plänen des Auftraggebers in einem bestimmten Material – etwa Sandstein, Marmor oder Holz – von Handwerkern ausführen. Es ist deshalb aus den Abrechnungen meist nicht ersichtlich, wen ein Unternehmer mit der Ausführung der bauplastischen Elemente beauftragte. Als eigenschöpferische Künstler werden bei der Bauplastik die Bildhauer August Bösch und Joseph Regl erwähnt. An sie wurden die künstlerischen Hauptthemen vorgegeben. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich,

warum in zeitgenössischen kunstgeschichtlichen Würdigungen hauptsächlich Bösch und Regl als Schöpfer bestimmter Werkensembles genannt werden (> Begleittext 5).

August Bösch (1857–1911) ist einer der wichtigsten Schweizer Bildhauer seiner Zeit. Er verband den vitalen Neobarock von Arnold Böcklin (1827–1901) mit dem präzisen Realismus von Karl Stauffer-Bern (1857–1891) zu einem eigenständigen, realistisch glaubwürdigen Idealismus. Der Wiener Joseph Regl (1846–1911) wiederum war ab 1879 in Zürich als selbständiger Bildhauer und Restaurator sowie als Lehrer an der neuen Kunstgewerbeschule tätig. Als Bildhauer unterzog er das Gründerzeitpathos von Hans Makart (1840–1884) einer zwinglianischen Straffung, womit er in Zürich erfolgreich wurde.

Ikongrafisches Programm der Bauplastik bis zur Fertigstellung des Schulhauses

Didaktische Ziele

Aus der in zwei Etappen realisierten Kunst am Bau lässt sich ein durchgehendes Narrativ ermitteln, bei dem jedes Element eine Einzelbotschaft verkündet, die sich in eine Gesamtaussage integriert. Die erste Realisierungsphase bis Ende 1893 umfasst die gesamte Bauplastik am und im Gebäude bis und mit zu Böschs Gebälkkonsolen in der späteren Aula, die zweite 1894/95 die restliche Ausschmückung der Aula. Die Baukommission hatte ein pädagogisches Gesamtprogramm im Auge, das Alexander Koch kreativ umsetzte. Das markante Schulhaus hatte von Anfang an den Status eines Wahrzeichens – einerseits für das vornehme, kulturell und materiell reiche «alte Zürich», andererseits für das «neue Zürich» nach der Stadterweiterung.

Die Verbindung zum alten Zürich und die gesellschaftspolitische Rolle der Limmatstadt in der Eidgenossenschaft thematisieren Böschs Portalbüste der Stauffacherin und diejenigen von Usteri und Pestalozzi. Regls Fratzen am Hauptportal und im Treppenhaus treten als Kontrastfiguren auf. Sie stehen für negative Kräfte wie Ignoranz, Neid und Sektierertum, die durch Bildung überwunden werden können. Alle anderen Figuren im Portalbereich und im Innern wenden sich direkt an die Schülerinnen. Diese werden durch Doppelgängerinnen, die Bösch nach gleichaltrigen Mädchen gestaltete, zum Spielen und Lernen aufgefordert und in Märchenwelten geführt. Mütter mit Kindern und Rotkreuzschwestern wiederum gaben den damaligen Schülerinnen ein anschauliches Beispiel für das, was sie später werden sollten. In der Aula werden weitere didaktische Ziele aufgefähert, indem Menschen verschiedener Kulturen vorgeführt werden, dazu einheimische und exotische Pflanzen, Früchte und Tiere.

Die Ikongrafie der Portale

Die Hauptportale sind als Schnittstellen konzipiert. Mit Sandsteinelementen des klassischen Kanons im Stil des Neobarock unterstrich der Architekt das historische Selbstbewusstsein des alten Zürich und verkündete mit seinen Figuren die pädagogischen Ideale der neuen Grossschule. Die beiden Haupteingänge aus Haustein sind monumentale Triumphportale nach römischen Vorbildern. Das Hauportal auf der Hirschengrabenseite ist dreiachsig. Der zentrale Torbogen wird von zwei hochrechteckigen Fenstern flankiert, die optisch als Nebenportale in Erscheinung treten.

Über dem zentralen Torbogen öffnet sich eine von Säulen getragene Nische. Der offene Vorraum vor dem zurückliegenden Eingangsportal mit üppigem Giebel war ursprünglich durch ein Schmiedeeisengitter abgetrennt. Auch die beiden hochrechteckigen Fenster rechts und links sind mit gesprengten Giebeln, Früchtegirlanden und Füllhörnern bekrönt, aus denen Früchte kollern. Die Girlanden umranken die Medaillons mit den Wappen Zürichs im Giebelfeld. Über diesen stehen die Büsten der beiden Zürcher Pädagogen Leonhard Usteri (1741–1789), Gründer der Zürcher Töchterschule, und Heinrich Pestalozzi (1746–1827).

Die Fratze auf dem Keilstein – ein Opfer der Zensur

Regls Fratze auf dem Keilstein am Hauptportal folgt dem Vorbild von Böcklins Maskendarstellungen an der Gartenfassade der Kunsthalle Basel. Diese grimassierenden Gesichter alter Männer sind Karikaturen mit überlängten und deformierten Knollennasen. Regls Eigenleistung liegt am grösseren Realismus. Insofern ist seine Darstellung skurril. Der Künstler zeigt den Kopf eines älteren Mannes, der grimassiert, der seinen rechten Mundwinkel nach oben zum zugekniffenen Auge zieht. Das Gesicht ist ganz aus dem Gleichgewicht gerückt, der offene Mund verzerrt, das offene linke Auge mit starrendem Blick. Regls Fratze wirkt nicht lustig wie Böcklins Masken, sondern bedrohlich, höhnisch. Die Keilsteinfratze am Hirschengraben erregte Anstoss und musste zugedeckt werden. In einem Beitrag, der am 18. August 1894 in der «Schweizerischen Bauzeitung» erschien, ist die Fratze noch abgebildet, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt bereits nicht mehr zu sehen war:

«Vom Schlussstein des Torbogens sollte ... eine Fratze auf die eintretenden, bildungsbeflissenen Schulmädchen herunterschauen. Diese fand jedoch vor den massgebenden Behörden keine Gnade, weshalb der Schlussstein nunmehr roh und eckig aus der vielgestaltigen Umgebung herauschaut. Sollte jedoch in späteren Zeiten ... ein Altertumsforscher etwas stark an diesen Schlussstein pochen, so wird die Betonhülle fallen und der erstaunten Nachwelt wird sich das ... Bild zeigen, das uns, dank der Vorsicht und Freundlichkeit des bauleitenden Architekten ... erhalten geblieben ist.»

Da der Schlussstein aus statischen Gründen nicht entfernt werden konnte, wurde die Fratze mit Zement zur Form eines rohen Bossenquaders aufmodelliert. Diesen Eingriff machte man bereits wenige Jahre später rückgängig.

Das Nebenportal

Das Portal zum Pausenplatz Nord wird analog zu den Fenstern neben dem Hauptportal von einem gesprengten Giebel mit Fruchtgirlanden und einer zentralen Wappenkartusche bekrönt, über der sich eine dritte Figurenbüste erhebt. Diese stellt die durch Friedrich Schillers Drama «Wilhelm Tell» in die Weltliteratur erhobene Gertrud Stauffacher dar, die sagenhafte Gattin von Werner Stauffacher, einem der drei am Rütlichschwur beteiligten Eidgenossen. Zur gleichen Zeit, wie die Stauffacherin für die Zürcher Mädchen ihren Platz vor dem Schulhaus einnimmt, wird sie im Rathaus Schwyz zur 600-Jahr-Feier der Eidgenossenschaft als Vorbild für die Schweizer Frauen an die Wand gemalt.

Das Nebenportal richtet sich an die Schülerinnen, was die auf den Eingang herabblickenden Köpfe eines Mädchens und eines Knaben an den Konsolen in der Portallaibungen deutlich machen.

Schutzherrin der Schülerinnen ist die Stauffacherin; Vorbild für das spätere Leben die Rotkreuzschwester am linken Portalpilaster. Deren Pendant auf der gegenüberliegenden Seite ist ein Krieger mit Helm und Schnauz, Vorbild für die zukünftigen Ehemänner der Schülerinnen. In den Giebelfeldern sind weiter ein Fuchs und ein Hase zu sehen, die sich poetisch-märchenhaft direkt an die das Schulhaus betretenden Kinder richten. Die Ikonografie steht unter dem im damaligen Bildungsbürgertum als Ideal verehrten Wahlspruch aus der Ars Poetica von Horaz: «Prodesse et delectare» – «nützen und erfreuen». Dem Appell, dass Bildung Freude und Nutzen generiere, folgen alle Bildprogramme im Schulhaus.

Das Vestibül

Vom Hauptportal am Hirschengraben gelangt man über eine Treppe ins Vestibül. Das üppig ausgestaffierte Entrée ist – neben Spielhalle und Aula – einer der drei Schauräume des Schulhauses, der den Übergang des Zürcher Historismus zum Jugendstil exponiert. Im Entrée finden sich Stile und Techniken von der klassischen Antike bis zum zeitgenössischen Realismus und Idealismus: klassischer Säulenkanon, Renaissancedekoration, Skulptur, Relief, Mosaik, Glasgemälde, Kunstgewerbe. Ebenso eingesetzt werden die traditionellen Materialien der plastischen Kunst: Marmor, kostbare Hölzer, Schmiedeeisen, Keramik und Glas. Hauptelement ist das monumentale Cheminée, das die moderne Zentralheizung kaschiert. Im gesprengten Giebel des ausladenden Kamins steht als krönendes Element eine prunkvolle Jugendstil-Uhr. Künstlerischer Höhepunkt sind die beiden auf den Segmentbögen über dem Kamin sitzenden Mädchenfiguren von August Bösch – eine Anlehnung an Michelangelos Tag- und Nachtdarstellungen in den Florentiner Medici-Gräbern. Die beiden zierlichen Gestalten verkörpern mit einem Buch und einem Ball das Lernen und Spielen junger Menschen. Die grazilen Gestalten sind Vorboten des Jugendstils – etwa der jungen Frauen auf Ferdinand Hodlers symbolistischer Allegorie «Der Tag» (1899/1900; Gemälde, Kunstmuseum Bern). Die Konsolen, welche die Gesimse des mächtigen Kamins tragen, sind auch hier, wie schon im Nordportal, in Form von Mädchenköpfen gestaltet, die ebenfalls aus der Hand von Bösch stammen.

Den Treppenaufgang in den ersten Stock rahmt je eine Doppelsäulenstellung, die zusammen ein wuchtiges Gebälk tragen. Darüber befinden sich neben einem Thermenfenster zwei Skulpturengruppen, in denen nach dem Vorbild von Albert Anker (1831–1910) mütterliche Fürsorgesenen aufgegriffen werden: das Vorlesen einer Geschichte und die Verköstigung der Kleinen. Die aus Marmor gehauenen Figurendarstellungen sind ebenfalls von Bösch: «Diese ... mit der Lieblichkeit der Jugend und voller Lebensunmittelbarkeit durchgeführten, im besten Sinne des Wortes realistischen Gestalten sind ausserordentlich schön» (NZZ, 12. Mai 1895).

Die Spielhalle

Der Pausenaufenthaltsraum im Innern des Gebäudes, für schlechtes Wetter geschaffen, ist aus einem Guss, er erinnert an englische Gesamtkunstwerkideen der Präraffaeliten. In dieser Halle ist die Verwendung der Eisenfachwerktechnik sichtbar geblieben: Die mit geometrischen Rankenmustern verzierte Holzdecke wird von ebenso bemalten Gusseisensäulen im neugotischen Stil getragen. Die Kapitelle der vier Säulen bestehen aus je einem «Mädchenpaar». Diese Figuren mit unterschiedlichen Kleidungen personifizieren die vier Jahreszeiten. Künstlerischer Höhepunkt der Spielhalle sind die vier die Decke tragenden Sandsteinkonsolen an den Längswänden mit je einem Figurenpaar. Die Szenen wenden sich an die hier spielenden Mädchen: Hier werden ihnen nicht

primär Bildungsziele vorgehalten. Vielmehr dürfen sie sich in der Spielhalle als Kinder frei bewegen und entfalten. Das signalisieren die Märchenszenen auf den Konsolen mit «Rotkäppchen und dem Wolf», «Hänsel und Gretel mit der Hexe», mit «Dornröschen und dem Prinz» und mit «Max und Moritz mit Schneider Böck», die aber auch als Warnung vor unerwarteten Gefahren aufgefasst werden können. Die vier Figurenkonsolen bestehen je aus zwei Kinderbüsten, die sich einander zuneigen. Die Physiognomien sind individuell und lebendig. Ebenso differenziert sind die Fratzen des Wolfs und der Hexe aus Grimms Märchen sowie das verzerrte Gesicht des Schneidermeisters in der «Max-und-Moritz»-Szene. Böschs vier Konsolenreliefs und die vier Doppelfigurenkapitelle gehören zusammen mit den Werken, die er für das Vestibül und die Aula schuf, zu den wichtigen Werken der Schweizer Bildhauerei der Jahrhundertwende.

Das ikonografische Gesamtbild

Prodesse et delectare: Das Schulhaus als ein Ort der Bildung, der Geborgenheit und des Erfreuens – dies ist die Message des künstlerischen Schmucks am und im Gebäude. Pestalozzi und Usteri stehen für die Werte der Bildung und den kulturellen Anspruch Zürichs. Die Stauffacherin appelliert an die moralischen Pflichten, welche die Mädchen mit der Bildung auf sich nehmen. Dass wer lernt, sich Spiel und Freude verdient, wird den Kindern immer wieder von Neuem vorgeführt. Ihre Alter Egos lernen und spielen überall im Gebäude und bekommen Bildungsziele vorge-setzt. Der einzige Ort, wo Kinder ausschliesslich Kinder sein dürfen, ist die Spielhalle. Zwar er-lauben die Märchenszenen den Mädchen, sich dem freien Spiel hinzugeben, doch nicht ohne Mah-nung, wachsam zu bleiben und den Verlockungen zu widerstehen, um nicht vom rechten Lebens-weg abzukommen. Was die erzählerischen Bilder weiter preisgeben, sind die Proportionen zwis-chen Pflicht und Spiel. Dabei überwiegen die Szenen, die sich dem Bildungsprogramm widmen. Sie nehmen auch die öffentlichkeitswirksamen Standorte ein. Demgegenüber entfaltet sich das Spiel als Belohnung für die Pflichterfüllung nur im nichtöffentlichen Bereich der Spielhalle; entspre-chend weniger Platz wird ihm zugestanden.

Die Aula und ihr Interieur

Ausgangspunkt «Backfischköpfe»

Wie beim künstlerischen Schmuck an der Fassade, im Vestibül und der Spielhalle sind auch für die Aula-Dekorationen keine Pläne überliefert. Doch selbst ohne diese quellenmässigen Grundla-gen lassen sich die künstlerischen und handwerklichen Arbeiten beurteilen und in zeitgenössische Kontexte stellen.

Die Aula ist mit einer Fläche von zwei Schulzimmern der grösste Raum des Schulhauses. Sie ist an der höchsten Stelle des offenen Dachraumes doppelt so hoch wie ein Schulzimmer. Bei Auf-nahme des Schulbetriebs waren in der Aula lediglich die sechs Sandsteinkonsolen mit Böschs «Backfischköpfen» vorhanden. Sie waren als Auflager für die mittleren Balkenbögen der offenen Dachkonstruktion notwendig. Böschs «Backfischköpfe», wie sie zeitgenössisch bezeichnet wur-den, waren wie seine Porträtbüsten und Kinderdarstellungen am Westportal, im Foyer und in der Spielhalle während der Bauzeit entstanden. Dies war ebenso bei den Kunstwerken von Joseph

Regl der Fall – bei den Figuren und «Fratzen» am Westportal, auf dem Keilstein des Backsteinbogens über dem Hauptportal sowie im Entrée und im Treppenhaus.

Böschs Kinderdarstellungen stehen in direktem Bezug zu damaligen Schülerinnen, nach deren Modellen er sie gefertigt hatte. Wie er seine Modelle aufgeboten hatte und wer sie namentlich waren, ist nicht überliefert. Dass es Mädchen aus Zürich waren, die sich in den realistischen Konsolenköpfen und Märchenszenen wiedererkannten und die die Spielhalle aus diesem Grund auch in späteren Jahren aufsuchten, geht aus zeitgenössischen Berichten hervor. Diese selbstbewussten Zürcher Mädchenköpfe sind der Ausgangspunkt für die Gegenüberstellung eigener Identität und kultureller Werte mit der exotischen Welt, die sich in der Aula offenbart.

Realisierung

Das limitierte Budget wie auch der zeitliche Druck sind wohl dafür verantwortlich, dass bei der Fertigstellung der Aula-Dekorationen keine anerkannten Künstlerpersönlichkeiten wie Bösch oder Regl zum Zug kamen, sondern Dekorationsmaler und Kunsthandwerker. Diese setzten Müllers Vorlagen und Modelle zu Pauschalpreisen um. Solides handwerkliches Können und nicht künstlerische Handschrift und Differenzierung charakterisiert den Schmuck im Aula-Gewölbe. Dies gilt auch für die Wandbilder von Christian Schmidt (1862–1937). Dessen Bildstreifen sind epigonale Entlehnungen von Bildern aus illustrierten La-Fontaine-Buchausgaben.

Die kunsthandwerkliche Ausstattung der Wände mit aufwendigem Täfer, einem von freistehenden kannelierten Säulen getragenen Hauptportal mit einer Verdachung in Eichenholz sowie einer Rednerkanzel mit zweiseitigem Treppenaufgang wurde von der Schreinerei und Tischlerei Meier & Hinnen geliefert. In das System der Wandtäferung integriert sind ornamentale und figurative Zierformen. Der Kunstschreiner und Holzbildhauer Gustav Volkart (Lebensdaten nicht ermittelt) fertigte die «Fruchtkränze längs dem First und den Gräten, zirka 50 Meter, nach vorliegendem Tonmodell zum Preis von 22 Franken pro Meter» (Prot. Stadtrat, 1. Februar 1894). Auch für die Girlanden, Tiere und acht Büstenpaare hatte Müller Vorlagen geliefert. Früchte und Köpfe sind aus Grundformen geschnitzt, die nach bestimmten Kriterien differenziert wurden. Dieses weitgehend repetitive und serielle Vorgehen ist für Kunsthandwerker bezeichnend. Es liegt deshalb nahe, dass auch die Figurenköpfe von Volkart geschnitzt wurden. Duktus und Realitätsgrad sind identisch. Bezeichnenderweise ist Volkart im Lexikon der Schweizer Kunst, das vom Schweizerischen Institut für Kunstwissenschaft herausgegeben wird, als Künstler nicht erfasst. Überliefert wird er als Auftragnehmer von Restaurierungsvorhaben und Neuausstattungen.

Alle Schnitzwerke wurden vom Dekorationsmaler Schmidt gefasst, der die Bildstreifen mit den La-Fontaine-Fabeln gefertigt hatte. Zur Innenausstattung gehört auch ein «Waschtisch» mit einem aus Kupfer getriebenen Delfin als Wasserbehälter. Der grösste Betrag wurde mit 5000 Franken für die drei markanten schmiedeeisernen Deckenleuchter ausgegeben. Weitere Posten in der Abrechnung umfassen zusätzlich Holzschnitzereien von Volkart – etwa das grosse, von einem Jupiter-Adler flankierte Zürcher Wappen im zentralen Gewölberaum. Die Einheitlichkeit des geschnitzten Dekorationssystems und auch seine Bemalung sind das Gemeinschaftswerk von Albert August Müller, Gustav Volkart und Christian Schmidt. Dass dieses durch Arbeitsteilung entstanden ist, entsprach damals einem bei Innenausstattungen und Bauplastik üblichen Vorgehen. Im Frühjahr 1895 war die Aula-Ausstattung abgeschlossen.

Zwei Themenbereiche

Müllers Konzept ist zweiteilig. Es stellt Zürcher Bürgertradition und Wohnkultur exotische Fremde und «Unzivilisiertheit» gegenüber. Die Zürcher Mädchenpaarporträts in weissem Marmor sind die Ausgangslage für das Bildprogramm. Ihnen wird im Dachraum der Blick auf Menschen fremder Kulturen sowie auf einheimische und exotische Tier- und Pflanzenwelten eröffnet. Alle Köpfe der Völkerdarstellungen sind, verglichen mit den «Backfischen», nicht «weiss», auch nicht die «Germanen», die mit ihrer goldgelben Gesichtsfarbe auffallen.

Die beiden Sphären sind horizontal voneinander getrennt. Der erste Teil umfasst den unteren Bereich der Aula bis zum umlaufenden hölzernen Zahnfries, der in hellgrauer, Sandstein imitierender Farbe bemalt ist. Wäre der Raum auf Höhe des Zahnschnittfrieses mit einer horizontalen Decke abgeschlossen, befände man sich in einem repräsentativen historistischen Bürgerinterieur der Zürcher Gründerzeit. Doch stattdessen öffnet sich im offenen Dachgewölbe ein Panoptikum eigener und fremder Bildwelten mit Menschen, Tieren, Früchten, Pflanzen und selbst feuerspeienden Drachen. Diese hängen kopfüber in den Gewölbeecken. Ihre Mäuler befinden sich auf gleicher Höhe wie die 16 Häupter, welche die verschiedenen Völker oder – im zeitgenössischen Begriff – «Menschenrassen» vergegenwärtigen. Die Drachen sind eine Fortsetzung der Märchenthematik in der Spielhalle. In der Aula eröffnen sie den Unterstufenschülerinnen die Möglichkeit, die exotischen und «wilden» Typen der «Völgalerie» ebenso dem Fabel- und Märchenhaften zuzuordnen.

In beiden Themenbereichen finden sich als weitere Kategorie neutrale Dekorationselemente, ovale Kartuschen mit Emblemen, die auf die Baugeschichte verweisen – darunter die Wappen der politischen Auftraggeber und der mit dem Bau beauftragten Mitglieder der Baukommission. Weiter sind die elf Gemeinden, die sogenannten Ausgemeinden, die 1893 der Stadt angeschlossen wurden, durch ihre Wappen präsent. Zwischen den Sphären der verschiedenen Erzählstrecken vermitteln drei riesige schmiedeeiserne Lüster. An deren gegen den Saal gerichteten kreisförmigen Unterseite flackert in Form von sechs Koboldgesichtern, welche die mit Federn geschmückten Wappen präsentieren, nochmals das Fantastische von Regls Fratzen auf.

Heimische Bürgerkultur

Die Aula ist mit einer aufwendigen Holzauskleidung im Neorenaissance-Stil versehen. Sie gleicht in diesem Bereich einem barocken Bürgersaal mit Prunkportal, Nischen und Empore. Auf den Bildstreifen in den Nischen sind Szenen aus La Fontaines Fabeln wiedergegeben – ausgeführt von Christian Schmidt. Darüber imitiert ein auf den Verputz gemaltes Liniennetz Hausteinquaderwerk. Die Steinkonsolen mit den «Backfischköpfen» sind im gleichen Farbton bemalt, so dass dieser Bereich dem Raum einen burgähnlichen Charakter verleiht. Die tragenden Gebälkrippen stützen sich im mittleren Bereich des Saals auf den Konsolen mit den Kinderköpfen ab. Rechts und links davon übernehmen diese Funktion höher liegende Konsolen im Bereich des Zahnschnittfrieses. Diese sind verziert mit Wappenkartuschen und an den Saalenden mit je zwei fremdländischen Figurenbüstenpaaren. Insgesamt 16 Köpfe blicken vom unteren Rand des Gewölbehimmels hinab in die Aula. Im «exotischen» Gewölbehimmel finden sich an horizontalen Balkenenden weitere Köpfe – von einheimischen und exotischen Tieren, die zusammen mit den Menschenbüsten den Saal dominieren, sowie an den Wänden ganzfigurig wiedergegebene Vögel, Schlangen, Amphibien und Insekten. Durch das Gewölbe spannen sich zudem üppige Fruchtgirlanden mit einheimi-

schen Produkten sowie mit Orangen, Ananas, Bananen usw., welche die Schülerinnen aus dem Angebot der «Colonialwaren»-Handlungen kannten.

Exotische Gegenwelt

Die Köpfe der äusseren Konsolenpaare setzen sich vehement von der traditionellen Repräsentationsausstattung einer Bildungsstätte ab. Die «Backfisch»-Konsolen gehören zum Lebensalltag der Schülerinnen. In den lebendigen Gesichtern, die in alle Richtungen blicken und miteinander kommunizieren, erkennen sie ihre Alter Egos. Der Blick hinauf ins Gewölbe dagegen konfrontiert sie mit einer ganz anderen Erlebniswelt – einer fantastischen und fremden. Denn in Lebensgrösse blicken insgesamt 16 streng frontal ausgerichtete Köpfe auf sie herunter. Und über diesen Köpfen tummeln sich im Gewölbe wilde Tiere und einheimische Nutztiere.

Der Dachraum, der sich über diesen Figurenköpfen öffnet, unterscheidet sich in der Ausführung vom darunterliegenden Saal. Die Balken der Dachkonstruktion sind zum Teil ornamentiert, jedoch aus Fichtenholz – wie auch die horizontal ausgerichtete Täferung des Daches, die an Schiffsplanken erinnert. Der Blick in den Dachraum lässt an einen umgekehrten Schiffsrumpf denken. Einerseits fühlt man sich dabei an die Arche Noah erinnert, andererseits an ein Hagenbeck'sches Expeditionsschiff, aus dem sich die 16 menschlichen Figuren, die Tiere, Pflanzen und Früchte in den bürgerlichen Versammlungssaal ergiessen.

Pädagogisches Anschauungsmaterial

Die Tiere, Menschen und Früchte im Gewölbehimmel sind so dargestellt, wie sie in den populären Bildbänden der Zeit zu sehen sind. Insofern dienten sie als Anschauungsmaterial einem pädagogischen Zweck – wie die Schulwandbilder, zoologischen und botanischen Schausammlungen, über die das Hirschengraben-Schulhaus verfügte. Teile dieser Bestände sind heute noch in Schaukästen und Archivablagen vorhanden, darunter Präparate von menschlichen Schädeln und Skeletten.

Die Aula ist ein Ort musischer Aktivitäten. Insofern wurde das Stossend-Allzudirekte vermieden, das die Zürcherinnen und Zürcher damals in den «Völkerschauen» und «Menschenzoos», den Blockbuster-Veranstaltungen der 1880/90er Jahre, in ihrer Stadt sehen konnten. Die 16 weiblichen und männlichen Büsten sind bunt bemalt und poliert wie Puppenköpfe aus Porzellan. Von der Qual, die sich auf den Gesichtern der damals in den «Völkerschauen» wie Tiere ausgestellten Menschen aus den europäischen Kolonialreichen offenbarte, ist nichts zu sehen.

Die Darstellungen im offenen Bug des Aula-Dachs sind in Bezug auf ihre Vorbilder in enzyklopädischen Darstellungen der Zeit gemässigt realistisch. Durch die Betonung dekorativer Kleidung und Schmuckelemente ermöglichten sie unterschiedliche Lesarten. Sie führen nach den Vorstellungen der Zeit Menschen, Tiere und Pflanzen aus verschiedenen Weltteilen vor. Die Betonung exotischer Kleidung und Schmuckelemente verwies die Schülerinnen in die Romanwelten «Robinson Crusoes» von Daniel Defoe (1660–1731) oder «Lederstrumpfs» von James Fenimore Cooper (1789–1851). Eine noch realitätsentrücktere Lesart ermöglichten die Drachen in den Ecken des Saals. Dass der plastische Schmuck der Aula-Dekoration einem wie auch immer ausgeprägten pädagogischen Zweck dienlich zu sein hatte, geht auch aus zeitgenössischen Besprechungen hervor: «Wir begrüssen es, dass die plastische Kunst Einzug in die Schule gehalten hat, sie ist

eine Lehrerin so gut wie das Wort, und da die Eindrücke der Jugend die stärksten sind, so mögen von den hundert und hundert Schülerinnen, die Tag um Tag in den freundlichen Räumen verkehren, wohl eine Anzahl eine bleibende Anregung aus den Bildern, Farben und Formen ziehen, die sie umgeben und von der Schule aus der Sinn für Kunst Einzug halten ins Volk» (NZZ, 12. Mai 1895).

8 Kulturen und 16 Köpfe

In sich geschlossene Einheit

Die 16 Köpfe sind je paarweise im unteren Drittel der Längsseiten des Saals oberhalb der «Backfischköpfe» angebracht. Sie überragen die Konsolen, die an den Saalenden die Gewölberippen abstützen. Im Unterschied zu Böschs tieferliegenden «Backfisch»-Konsolen ragen die Figuren, von denen auch ein Teil der Oberkörper wiedergegeben ist, ebenso weit in den Saal hinaus, wie sie sich in den Deckenraum emporrecken. Die Balken, an denen sie befestigt sind, reichen bis vor die Wand- und Fensterbänke im Aula-Raum hinab und enden in hängenden, geschnitzten «Schlusssteinen». Die Büstenpaare selbst sind auf Gebälkhöhe positioniert. Von unten gesehen lehnen sich die 16 Köpfe weit in den Raum hinaus wie Wächter, die sich über die Zinnen einer Festung beugen. Die Büsten sind alle aus je einem Holzblock gefertigt und wurden direkt auf die Gewölbebalken montiert. Im Unterschied zu den «Backfisch»-Konsolen könnten sie problemlos demontiert werden.

Dargestellt sind insgesamt acht Figurenpaare verschiedener Kulturen, je ein Mann und eine Frau. Sie sind nicht nach geografischen Gesichtspunkten geordnet, auch nicht nach Kriterien damaliger Rassentheorien. Die Platzierung der Figuren ist zufällig. Aus der Reihenfolge lässt sich daher keine qualitative Wertung ableiten. Alle Köpfe sind in militärischer Achtungsstellung streng frontal ausgerichtet – nach einem standardisierten Schema, mit dem auch zeitgenössische Rassenforscher ihre Objekte zwecks wissenschaftlicher Vergleichsanalysen von vorne und im Profil fotografieren liessen. Bewegungsfreiheit besaßen in diesem Darstellungskorsett einzig die Augen. Dieses Verfahren ist identisch mit kriminalistischen Polizeifotos, deren Schema Kulturwissenschaftler für Menschenklassifizierungen übernahmen. Zwei solcher Darstellungen nach Fotografien von Gustav Theodor Fritsch (1838–1927) und aus der Sammlung von Franz Ignaz Pruner-Bey (1808–1882) – «Gandili, König der Gaika» und ein «Gallamönch» – finden sich in der Einleitung von Friedrich Ratzels «Völkerkunde» (1894, S. 12). Diese starre Haltung wird in der Aula-Reihe von der farbigen Kleidung und den vielen Schmuckelementen überspielt. Im Vergleich mit Böschs individuell lebendigen «Backfischen», deren zierliche Köpfe in verschiedene Richtungen blicken, wird die Uniformität der Haltung sowie das Fehlen eines psychologischen Ausdrucks offensichtlich. Dass die Hersteller der Figurenpaare die «Völkerkunde»-Literatur ihrer Zeit konsultierten, macht nur schon die starre Ausrichtung der Figuren klar.

Direkte Vorbilder

Dass sich der Entwerfer der Figurenköpfe, Albert August Müller, wie der Holzbildhauer Gustav Volkart und der Maler Christian Schmidt an zeitgenössischen Vorlagen orientierten, ist offensichtlich. Die Stilisierungen und Überzeichnungen weisen auf Illustrationen in gängigen Publikationen

über Entwicklungsgeschichten von Völkern und «Menschenrassen» hin. Direktes Vorbild waren in erster Linie die populären Veröffentlichungen von Heinrich Rudolf Schinz, namentlich sein Werk über die «Naturgeschichte», das in mehreren Auflagen mit teils ganzseitigen Lithografien in Zürich erschien (> S. 67). Schinz' Reihenfolge der zivilisierten Völker setzt mit der europäischen Kultur ein und geht über zu den Vertreter:innen der «höheren Stände» aus China, Arabien und Indien. Darauf folgen die Vertreter:innen der «primitiven» Kulturstufen. Dieser Reihenfolge schliesst sich die Darstellung in der Aula nicht an. Neben den Werken von Schinz boten Publikationen von Johann Georg Heck und Friedrich Ratzel ebenso Vorlagen. Über tatsächliche Vorbilder kann nur spekuliert werden, da sich keinerlei Aufzeichnungen über Konzeption und Entstehung der Völkerreihe erhalten haben. Hier aufgezeigt werden Übereinstimmungen, die die Verwendung bestimmter Vorlagen implizieren.

Stilistische und künstlerische Merkmale

Die Figurenköpfe sind nach einem Grundschemata geschaffen, das die in der enzyklopädischen Literatur der Zeit genannten typischen Merkmale der einzelnen Kulturen schablonenhaft inszeniert. Dazu gehören grosse offene beziehungsweise zu Schlitzeln zusammengekniffene Augen, aufgeworfene Lippen, wuchtige Augenbrauen und tiefe Gesichtsfurchen. Diese physischen Merkmale finden sich bei allen Köpfen in unterschiedlicher Ausprägung. Überzeichnet ist die Hautfarbe, mal schwarz, mal gelb, mal braun. Gemeinsam ist allen ein ausgeprägter Braunstich.

Unterschiedlich typisiert sind die Nasen. Diesbezüglich bilden das germanische, arabische, indische und chinesische Paar mit langen, geraden und eher schmalen Nasen eine konsistente Gruppe. Das «Eskimopaar» und das indigene amerikanische Paar weisen zwar auch gerade, doch deutlich breitere Nasen auf. Beim subsaharischen Paar und beim Paar von den Südseeinseln wiederum sind die Nasen nicht nur ausgesprochen breit, sondern auch flach dargestellt. Was die beiden «schwarzen» Figurenpaare betrifft, deren vier Köpfe – Gesicht und Haare – mit derselben braun-schwarzen Farbe bemalt sind: In Bezug auf Nase und Mund lässt sich ein markanter Unterschied zwischen Mann und Frau beobachten. Die Frauen haben feinere Nasen und Lippen und wirken dadurch «freundlicher» als die Männer. Die gleiche geschlechterspezifische Akzentuierung lässt sich auch bei der «Eskimofrau» und bei der Vertreterin der indigenen amerikanischen Kultur feststellen.

Allgemein lässt sich festhalten, dass diese einzelnen, aus zeitgenössischer Perspektive bezeichneten «Rassenmerkmale» zwar anschaulich sind, die Typisierungen indes nicht konsequent ausformuliert wurden. Dies erklärt auch, dass beim germanischen, arabischen, indischen und chinesischen Paar die physische Ausprägung des Gesichts – abgesehen von der Kolorierung – in Bezug auf Nasen und Münder ähnlich ist; einzig die schrägen Augen der Chinesin und des Chinesen stechen hervor. Bemerkenswert ist, dass das «Eskimopaar» dieselben Augenformen aufweist, wobei diejenigen des Mannes schräg stehen, während die Augen der Frau horizontal liegen. Insgesamt wird deutlich, dass alle 16 Figurenköpfe vom gleichen Grundmuster stammen, das mit wenigen Typisierungen für die einzelnen Kulturen modifiziert wurde. Dazu gehören beispielsweise auch die ausgeprägt hohen Wangenknochen beim «Eskimopaar» und beim indigenen amerikanischen Paar.

Den 16 Köpfen gemeinsam ist der erwähnte starre Blick, mit dem sie ihre imaginären Betrachterinnen und Betrachter direkt avisieren – ja diese nachgerade zu verfolgen scheinen. Die

Ausdifferenzierung der einzelnen Figurentypen geschieht vor allem durch «sprechende» Attribute wie beispielsweise das Löwenfell beim subsaharischen Mann, die Federn beim Vertreter der indigenen amerikanischen Kultur oder die Raubtierzahnkette bei der Südsee-Insulanerin.

Schnitzer und Bemaler der Köpfe arbeiteten mit einem modularen System vorgegebener Teilformen. Individualität und persönlicher Ausdruck erreicht keine der Figuren. Dies macht der Vergleich mit Böschs «Backfischfiguren» im unteren Bereich der Aula-Wand deutlich. Bösch arbeitete nicht nach «Rezept», sondern gab ein Individuum so wieder, dass sich auch sein Charakter und seine psychische Verfassung manifestieren. Seine Mädchenköpfe zeigen junge Menschen, an denen sich Wesensmerkmale wie Freude oder Trauer, Spontaneität oder Verhaltenseigenheiten fassen lassen. Die Völkerpaare dagegen sind und bleiben geschnitzte Typenköpfe ohne seelische Regung. Es ist bezeichnend, dass sich die namhafte zeitgenössische Kunstkritik nicht mit ihnen auseinandersetzte – und ebenso, dass deren Schöpfer davon Abstand nahmen, sich mit ihrer Signatur auf den Holzköpfen zu verewigen. Die Köpfe sind keine Werke der Hochkunst mit individuellem Ausdruck und inhaltlicher Vertiefung, sondern angewandte Kunst, die zeittypische, populäre Inhalte in gekonntem Kunsthandwerk allgemeinverständlich veranschaulicht.

Gemeinsamkeiten

Alle Büsten sind streng frontal wiedergegeben wie auf den standardisierten Aufnahmen, die von «Wilden» damals zwecks anthropologischer und eugenischer Untersuchungen gemacht und in Publikationen analysiert wurden. Diese schematische Haltung erleichterte den Kunsthandwerkern zweifellos ihre Arbeit, konnten sie doch so bei allen Köpfen von einer identischen Grundform ausgehen, die sie anschliessend gemäss Rassenmerkmalen und offensichtlichen Attributen ausdifferenzierten. Mit diesen starren Typisierungen unterscheiden sich die Figurenpaare der acht verschiedenen Kulturen markant von den lebendigen Idealgesichtern der Zürcher «Backfische».

Pauschal gilt: Die 16 Holzfiguren sind Demonstrationsobjekte für die Schülerinnen. Damit typische Merkmale erkennbar werden, weisen die Gesichter überzeichnete Gemeinsamkeiten auf – etwa die übergrossen, weit geöffneten respektive zusammengekniffenen Augen sowie die markant ausgeprägten Lippen. Letztere sind zum Teil stark aufgeworfen. Ebenso unnatürlich überdimensioniert wirken bei allen Frauen und Männern die Augenbrauen, die als breite, von den Nasenwurzeln aufsteigende Bogenwülste aus dem Holz geschnitzt sind. Auch die breiten Furchen, die sich als Falten zwischen Nase und Mundwinkel in die Gesichter eingraben, sind allen Typen gemeinsam.

Entsprechend dramatisch treten – ausgenommen beim goldfarbenen Germanenpaar – hochliegende Wangenknochen als Höcker aus dem Gesicht hervor. Diese linearen Gräte und Furchen sind wie die aufgeworfenen Lippen und aufstehenden Wangenknochen auf Fernwirkung ausgerichtet. Das Gleiche gilt für die Tataus des «Südsee-Insulaners» und die Gesichtsbemalung des indigenen Vertreters Amerikas sowie dessen durch Nase und Unterlippe gestochenen Federkiele. Auch ornamentale Schnurrbärte und hochgesteckte Haarknoten wirken zeichenhaft auf die Ferne. Diese maskenhafte Gesichtsdramatik wird durch besondere Attribute und die malerische Kolorierung zusätzlich signethaft intensiviert.

Diese allgemeinen Merkmale sind es, die einem besonders in die Augen stechen. Nicht, weil diese Typisierungen verzerrt wiedergegeben wären wie die Gesichtszüge auf Regls zensierter Fratze, sondern weil den Gesichtern jede weitere individuelle Ausformulierung fehlt.

Phantomgestalten

Den 16 Figurenköpfen liegt eine Kernform zugrunde, auf die für das jeweilige Gesicht charakteristische Informationen und typisierende Merkmale der entsprechenden Kultur appliziert wurden. Dass die Köpfe auf Fernsicht angelegt sind, ist eine erste Erklärung dafür. Gleichförmigkeit und Ausdruckslosigkeit der Gesichter machen klar, dass keine Individuen dargestellt sind, sondern Typen. Die starre, identische Kopfhaltung eint die Figuren, als träten sie zum Appell an. Umso mehr Aufmerksamkeit erhalten ihre überdimensionierten Augen, die in unterschiedliche Richtungen starren. Es gibt keinen Ort in der Aula, den die Sechzehn mit ihren stechenden Blicken nicht erreichen. Man fühlt sich überwacht, ertappt. Der Kreis der Völker wirkt insgesamt fremd und bedrohlich. Gegenüber den Zürcher «Backfischen» und den Mädchen und jungen Frauen, die sich in der Aula aufhielten, sind die 16 Figurenköpfe die Fremden, die «Anderen».

Betrachtet man die Figurenköpfe vom Saal aus, so stechen zunächst Körpermerkmale wie Hautfarbe, Nasen-, Augen- und Lippenformen, Wangenknochen und Augenbrauen ins Auge. Unterscheidungsmerkmale sind ebenso Kleidung und Körperschmuck wie Halsketten, Ohrgehänge, Federn, Tataus und Gesichtsbemalung. Bei eingehender Betrachtung wird klar, dass die Köpfe ausschliesslich aus diesen Einzelinformationen zusammengesetzt sind. Ihre Produktion könnte man mit der Erstellung kriminalistischer Phantombilder vergleichen. Die Schöpfer der Köpfe richteten sich dabei auf den Wissensstand der anvisierten Betrachterinnen und Betrachter aus. Es ging um allgemeine Erkennbarkeit. Dargestellt sind 16 Vertreterinnen und Vertreter von acht verschiedenen Kulturen oder zeitgenössisch formuliert: «Menschenrassen».

Obwohl die Köpfe geschmückt und einzelne Gesichter bemalt sind oder Tatauierungen aufweisen, ist es faktisch nicht möglich, die in der Aula dargestellten Figuren über die allgemeine kulturelle Zugehörigkeit hinaus einer spezifischen Volksgruppe zuzuordnen. Um welchen der vielen «Stämme» es sich beispielsweise bei den dargestellten subsaharischen Figuren oder beim Paar, das die indigenen Völker Amerikas repräsentiert, handelt, lässt sich nicht ermitteln. Dies mag überraschen, wenn man bedenkt, dass die zeitgenössischen «Völkerkunde»-Publikationen Körpermerkmale minutiös unterscheiden. Die bei den Aula-Figuren fehlende Differenzierungsmöglichkeit erklärt sich aus dem Zweck, den die 16 Köpfe zu erfüllen hatten: Keinen anderen als «ihr» «Volk» zu repräsentieren – dargestellt in acht Hauptkategorien oder «Rassen».

Halsketten, Ohrgehänge, Diademe und Knöpfe, welche die Frauen und der Vertreter der indigenen amerikanischen Kulturen umgehängt haben, sind zum grossen Teil identisch. Man gewinnt buchstäblich den Eindruck, als stammten sie alle aus dem gleichen Fundus einer Theaterkostümbildnerie. So tragen die Vertreterin der subsaharischen Kultur und die «Eskimofrau» vergleichbare Ketten aus roten Holzperlen. Ähnliche Kugeln in Grün trägt die «Eskimofrau» als Zweitkette. Grüne Holzperlen schmücken weiter die Ohren der Vertreterin der indigenen amerikanischen Kulturen und den Hals der Chinesin. Grobe Ketten aus hölzernen Tierzähnen, Federn und anderen skurrilen Teilen wurden der Vertreterin der subsaharischen Kulturen beziehungsweise dem indigenen amerikanischen Paar wie auch der Südsee-Insulanerin um den Hals gehängt. Goldschmuck aus Scheibenformen wiederum zierte die Germanin, die Araberin und die subsaharische Frau.

In Bezug auf die Kleidung wurde ebenso grosszügig pauschal verfahren. Der männliche subsaharische Vertreter, das «Eskimopaar», der Vertreter der indigenen amerikanischen Kulturen und auch der Germane haben Tierfelle umgehängt oder um den Kopf gebunden. Der Südsee-Insulaner

trägt einen Umhang aus Palmenblättern. Die Frauen haben malerisch-bunte Tücher um die Schultern geschlungen. Auch die Gesichtsbemalung des indigenen amerikanischen Paars und die Tatauierung des Südsee-Insulaners erscheinen wie als Werk eines Maskenbildners. Die Gewänder und Kopfbedeckungen der Araberin und des Arabers wie diejenigen der Inderin und des Inders sind in einem theatralischen Sinn «orientalisch-vornehm». Das verraten die aufgemalten Muster und Stickereien, doch nie so, dass man auf spezifische soziale Zugehörigkeiten schliessen könnte. Das Gleiche gilt für die Umhänge, in denen das Chinesenpaar in Erscheinung tritt.

Die Karyatidhermen Viktor Tilgners in Wien

Dass die Darstellungen der Kulturen im Schulhaus Hirschengraben auf dem Niveau der damaligen populären Rassenmerkmale wie Hautfarbe, Nasen-, Lippen- und Augenformen und den diesen zugewiesenen Zivilisationsstufen von «primitiv» bis «zivilisiert» zu verorten sind, macht der Vergleich mit den Karyatidhermen deutlich, die Viktor Tilgner (1844–1896) für die Themensäle des Naturhistorischen Museums 1884 in Wien schuf. Tilgner gab bestimmte, damals genau erforschte Volksgruppen wieder; die Völkerköpfe in der Zürcher Aula dagegen unterscheiden Menschen nach der Hautfarbe und nach angeblichen «Rassenmerkmalen».

Albert August Müller kannte Tilgner aus seiner Wiener Zeit. Beide standen dort in Verbindung mit Gottfried Semper, dem Architekten des Naturhistorischen Museums. Müller arbeitete für Semper am Bau der kaiserlichen Museen. Das verbindende Element, mit dem die acht Kulturen in der Zürcher Aula dargestellt werden, ist allein die Exotik. Entsprechend ist die weisse, europäische Kultur nicht durch zeitgenössische Repräsentanten von 1890 vertreten, sondern durch ein historisches Germanenpaar. Eine Germanin und einen Germanen in den exotischen Reigen zu integrieren, war insofern auch kein Problem, als das Zeitgenössische durch Böschs Zürcher Mädchenporträts im Übermass präsent blieb.

Im Naturhistorischen Museum in Wien ging es nicht nur um pauschale Rassenvertretung. Die Karyatidhermen zeigen Gestalten, die tatsächliche Kleider und Schmuckstücke ihrer jeweiligen Kultur tragen oder Werkzeuge handhaben, die in den Saalvitruinen im Original zu sehen sind. Dazu machte Tilgner ausführliche Studien. Er zog Fotos von Forschungsreisenden bei und studierte Werkzeuge, Waffen, Kleider und Artefakte der betreffenden Gemeinschaften. Seine Karyatidhermen sind jedoch keine Porträts bestimmter Individuen, sondern Idealgestalten des «Racetypus», den er aus den Aufnahmen verschiedenen Personen zusammensetzte. Da er aber den Realitätsgrad der fotografischen Vorlagen beibehielt, sind seine Gesichter dennoch persönlicher und vor allem ausdrucksstärker als die auf reine Rassenmerkmale reduzierten Typen im Mädchenschulhaus.

Zivilisationsstufen – «Exoten» und «Wilde»

Die Figuren lassen sich aufgrund ihrer zivilisatorischen Merkmale in zwei Gruppen unterteilen: Das germanische, chinesische, arabische und indische Paar treten in gepflegter Kleidung auf. Dagegen werden das subsaharische Paar, die Südsee-Insulanerin und der Südsee-Insulaner, das indigene Paar Amerikas wie auch die «Eskimofrau» und der «Eskimomann» als martialische «Wilde» in Pelzen und Federschmuck vorgeführt. Die Frauen sind reich behangen mit exotischen Ketten aus bunten Steinen, Münzen, Raubkatzenzähnen, Keilerhauern und Bärenkrallen, in einem Fall

auch mit Goldplättchen, während die Männer mit Federn, Bastrippen, Tataus und Gesichtsbemalung geschmückt auf den Saal herabstarren.

Die Vertreter der fremden Kulturen treten je nach Zivilisationsstufe, der sie zugeteilt wurden, als vornehme Handelspartner aus China, Indien und dem Nahen Osten auf, respektive als «primitive Wilde» aus Afrika, dem hohen Norden, Südamerika oder den Südseekolonien Deutschlands und Frankreichs. Damit das in diesen Kreis integrierte weisse Paar nicht aus dem Rahmen fällt, wurde es durch das martialische Germanenpaar substituiert. Dieses integriert sich in den Kreis vornehmer europäischer Handelspartner aus Arabien, Indien und China, während das subsaharische Paar, das indigene Paar Amerikas, die Südsee-Insulanerin und der Südsee-Insulaner wie auch der «Eskimomann» und die «Eskimofrau» als von der Zivilisation noch wenig berührt charakterisiert sind. Die Paare verkörpern nach den Vorstellungen der Zeit die zivilisatorischen Entwicklungsstufen der Menschheit. Damit folgen sie den gängigen Darstellungen in den damaligen wissenschaftlichen und populären Abhandlungen. Dass sie dennoch als «Einheit» auftreten, liegt an der stereotypen Inszenierung, bei der ethnologische Vertiefung keine Rolle spielen konnte, weil theatralische Exotik offensichtlich im Vordergrund stehen musste.

Für die Schülerinnen von damals wie für die gemischten Klassen von heute stehen die 16 Figuren in krassem Gegensatz zu ihrer eigenen Erlebniswelt. Dieses Anderssein oder Othering ist der Grund, dass die Büsten trotz ihrer spezifischen Unterschiede damals wie heute als Einheit auftreten und wahrgenommen werden.

Die Figurenpaare – Einzelaspekte

Beginnen wir mit der Beschreibung von der Rednerempore aus gesehen vorne links und im Uhrzeigersinn. Dabei werden die Vertreterin und der Vertreter der jeweiligen Kulturen gemäss den zeitgenössischen Quellen aufgeführt. Dies gilt auch für diejenigen Figurenpaare, deren damalige Bezeichnung heute nicht mehr akzeptabel ist (N-Wort, «Eskimos», «Indianer»). Diese Wiedergabe, die hier ausnahmsweise und mit Respekt erfolgt, möchte ausdrücklich nicht verletzen; sie hat weder diffamierende noch rassistische Intentionen. Um dem Quellenmässigen wie dem Ausnahmefall Ausdruck zu geben, werden die Begrifflichkeiten an- und abgeführt.

Der Reigen beginnt mit dem «Araber» und der «Araberin», führt zur «Südsee-Insulanerin» und zum «Südsee-Insulaner», zur «Negerin» und zum «Neger», schliesslich zur «Eskimofrau» und zum «Eskimomann». Auf der gegenüberliegenden Seite folgen auf die «Germanin» und den «Germanen» die «Inderin» und der «Inder», die «Indianerin» und der «Indianer», schliesslich die «Chinesin» und der «Chinese».

Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts waren in Zürich mehrere Völkerkunde Publikationen verfügbar, die – allerdings in unterschiedlicher technischer Qualität – auch Abbildungen der verschiedenen «Menschenrassen» enthielten. Den Werken gemeinsam sind Kategorisierungen des Menschengeschlechts und damit die hierarchische Gliederung der einzelnen «Rassen». Dabei fällt auf, dass gewöhnlich die Völker der weissen Kultur in der Rangfolge an erster Stelle stehen, während die schwarze Bevölkerung Afrikas, bei denen der «Negertypus in einem sehr hohen Grade ausgebildet ist», auf die «niedrigste Stufe der menschlichen Gesellschaft» gestellt wird, wie Heck (Textband, S. 64) stellvertretend für dieses Klassifizierungsmuster festhält. Letztere werde repräsentiert durch «grimmige Wilde», die «dumm und kaum über das Tierleben erhoben» seien. Unter

diesen stünden allerdings noch die Kannibalen, die in den «Völkerschauen» im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts als Publikumsattraktion angepriesen wurden. Zwischen der zivilisierten Bevölkerung Europas und der «wilden» afrikanischen wurden die übrigen Kulturen angesiedelt.

Realitätsgradmesser Tiere

Im Gewölbehimmel sind einheimische und exotische Tiere zu sehen. Sie sind wie die 16 Köpfe Holzskulpturen, die bemalt wurden. Sie stammen aus der gleichen Werkstatt, Stil und Duktus sind identisch. Ein Teil dieser Tiere steckt – wie die 16 Völkervertreter – als Kopfpräparate in Balkenenden im Gewölbe. Insgesamt umziehen so drei Reihen von «Köpfen» die Aula-Wände: Zuunterst die realistischen Köpfchen der «Backfische». Darüber am Übergang zum Gewölbe die Reihe der Vertreter:innen der verschiedenen Völker, gefolgt von den Tierköpfen. Diese hängen wie Jagdtrophäen im Gewölbe: Pelikan, Krokodil, Gazelle, Wolf, Hahn, Papagei, Keiler, Nashorn, Bernhardinerhund, Bergziege, Tiger, Löwe. Alle Tierköpfe sind nicht in originalen Körpergrössen präsent, sondern haben dieselben Dimensionen. Über diesen Tierköpfen finden sich in den obersten Bereichen der Wölbung weitere Exemplare: Schnecke, Frosch, Fledermaus, Schwalbe, Chamäleon, Schmetterling, Maikäfer, Adler, Schlange, Eidechse – auch sie alle gleich gross.

Die Tiere sind ein Gradmesser für die Realitätswiedergabe der acht Figurenpaare. Ziel der Darstellung war in beiden Fällen die allgemeine Wiedererkennbarkeit. Um welche Art Löwen, Tiger oder Papageien es sich handelt, war nicht relevant. Die Kunsthandwerker, die in der Aula die Tierassen zur Darstellung brachten, peilten keine Spezifizierung an. Das gleiche Muster wie bei den Tieren galt für die Darstellung der «Menschenrassen». Individualität zu schaffen respektive eine spezifische Kultur zu repräsentieren, wäre aufgrund der Projektkonzeption und insbesondere wegen des handwerklichen Könnens der Erschaffer nicht möglich gewesen. Hierzu hätte es wirklicher künstlerischer Kompetenzen bedurft.

Die Figurenpaare in der Einzelanalyse

Das arabische Paar (Abb. 1)

Das arabische Paar hat dunkelbraune Haut. Diese Typisierung stimmt mit der Beschreibung von Schinz (S. 55f., Tafel 4) überein, gemäss der die Haut dieser Kultur «braun» ist oder «ins Schwarze» übergeht. Schinz weiter: Die Araber hätten ein «ovales, an beiden Enden verlängertes Gesicht», die Augen seien «schwarz, gross und tiefliedend», die Augenbrauen «stark und gebogen», die Lippen «schmal», das Kinn «spitz». Exakt diese Merkmale weisen die beiden Figuren in der Aula auf, denen zudem eine turbanartige Kopfbedeckung aufgesetzt wurde. Die Frau erhielt Goldschmuck um den Hals und an die Ohren gehängt. Für Bekleidung und Schmuck wie auch für die Kolorierung der Köpfe orientierten sich der Schnitzer und der Maler an orientalischen Szenen, die damals im Pariser Salon beliebt waren. Ein Hauptmeister des Orientalismus war Jean-Léon Gérôme (1824–1904). Auf dessen Gemälde «Betende in der Moschee» von 1871 ist ein Vertreter der arabischen Kultur mit identischer Hautfarbe und frappant ähnlicher Kleidung zu sehen (Abb. 2).

Das südsee-insulanische Paar (Abb. 3)

Die beiden Köpfe gleichen stark den von Schinz beschriebenen Bewohner:innen des Bismarck-Archipels in Melanesien, der zur Zeit der Aula-Dekoration deutsche Kolonie war. Über die indigene Bevölkerung von Neu-Irland, die zu diesem Territorium gehörte, lesen wir folgende Beschreibung (S. 99): «Sie bemalen sich das Gesicht ... und färben die Haare verschieden. Durch die vorstehenden Backenknochen wird das Gesicht sehr breit; auch die Nasenflügel sind breit, und sie haben die Gewohnheit, sie mit Schweinszähnen zu durchbohren, welche wie kleine Hörner vorstehen. Die Augen sind etwas schief, und der Bart mangelt fast ganz. Die Haare tragen sie in kleine Büschel getrennt.»

Die Nasenflügel der männlichen Figur in der Aula haben die geschilderte Besonderheit, ebenso türmen sich auf dem Haupt seiner Partnerin vergleichbare Haarkugeln. Dass die Schöpfer des Südsee-Insulanerpaars das Werk von Schinz als Vorlage benutzten, ist offensichtlich.

Das subsaharische Paar (Abb. 4)

Schinz gibt für dieses Figurenpar ein mögliches Vorbild. Die typisierte Darstellung des Mannes im Fries gleicht der stark stilisierten Darstellung der «Hottentotten» (Tafel 17). Das Gleiche gilt für seine Partnerin. Beide haben den Mund leicht geöffnet, so dass je die obere Zahnreihe teilweise sichtbar wird. Der Mann hat die Lippen in die Breite gezogen, was an seinen Mundwinkeln deutlich wird. Die Mundwinkel der Frau sind ebenfalls in die Breite gezogen, jedoch etwas nach oben angehoben. Von physiognomischer Differenzierung kann man dabei nicht sprechen, eher von elementaren humanen Verhaltensweisen.

In der kunstgeschichtlichen Betrachtung gelten geschlossene Lippen gewöhnlich als Zeichen von Indifferenz, geöffnete Lippen dagegen «sprechen» von einer Reaktion auf ein Gegenüber. Horizontal in die Breite gezogene Lippen sind Ausdruck von Erstaunen. Wer wie der subsaharische Mann den Mund in die Breite zieht und dabei die Zähne teilweise entblösst, weiss nicht, wie auf ein Gegenüber zu reagieren ist. Diesen Gesichtsausdruck der Irritation kann man als Grinsen bezeichnen. Die etwas nach oben gezogenen Mundwinkel der Frau lassen ein Lächeln erkennen: Die Frau reagiert positiv auf ihr Gegenüber. In vergleichbarer Typisierung wurden Männer und Frauen der Schuli-Truppe 1892 auf Plakaten dargestellt, als sie im Zürcher «Plattengarten» als «Völkerschau» vorgeführt wurden (Abb. 5).

Wie schematisch-typisiert das subsaharische Paar in der Aula ist, macht ein Vergleich mit den nach dem Sezessionskrieg befreiten Sklaven deutlich, wie sie von Frank Buchser (1828–1890) in den USA als lebendige Individuen gemalt wurden. Es sind realistische Genreszenen, in denen sich junge schwarze Menschen beim Kartenspiel – *Blackleges of Washington* –, beim Murmelspielen, beim Singen – *The Song of Mary Blane* (Kunstmuseum Solothurn) – vergnügen (Abb. 6). Buchser gibt die Figuren realistisch wieder, er verzichtet jedoch auf sozialkritische Anspielungen. Dass die jungen Afroamerikaner:innen ungebildet sind, ist aus jedem seiner Bilder ersichtlich, ohne dass der Maler dies kritisiert hätte.

Das subsaharische Paar ist das einzige mit geöffneten Lippen. Bestimmte Beobachtungen wie Lippen- und Augenformen können in elementarem Sinn als positiv oder negativ gedeutet werden. Eine psychologische Vertiefung ist jedoch weder beim subsaharischen Paar noch bei den anderen Paaren sichtbar.

Das indigene amerikanische Paar (Abb. 7)

Für die Darstellung der indigenen Bevölkerung Amerikas hätte es berühmte Vorlagen gegeben: die Porträts, die Johann Karl Bodmer (1809–1893) in Nordamerika zeichnete und aquarellierte und ab 1839 im Werk «Reise in das innere Nord-America in den Jahren 1832 bis 1834» als kolorierte Aquatinten veröffentlichte. Warum die Schöpfer der Aula-Figuren nicht auf Arbeiten dieses Zürcher Künstlers zurückgriffen, ist aufgrund der Quellenlage heute nicht mehr zu ergründen. Dass Bodmer nicht berücksichtigt wurde, erstaunt, hätte man doch auch in diesem Fall bei Schinz entsprechende Illustrationen gefunden. Stattdessen wurden als Vorlagen, wie Vergleiche zeigen, Abbildungen über die Omagua, die indigene Urbevölkerung am oberen Amazonas, beigezogen, die Friedrich Ratzel in seiner «Völkerkunde» (S. 640) publiziert hatte. Sie zeigen Männer dieser «Kröten-Indianer» in der Art, wie die männliche Figur in der Aula dargestellt ist: mit Federn, die durch die Nasenscheidewand gestossen sind und in der Unterlippe stecken. Die Frau erscheint ohne Federn, dafür – wie ihr Mann – mit blauen, gelben und grünen Strichen auf dem Gesicht.

Das indigene arktische Paar (Abb. 8)

Beide Figuren haben eine gelb-braune Gesichtsfarbe. Die Frau trägt langes schwarzes Haar, ihr Mann einen ebensolchen Bart. Ihre Augen sind schlitzförmig und schmal, die Augenbrauen breit und buschig, die Nase gerade. Die Wangenknochen treten stark hervor. Beide Figuren sind in Pelz gekleidet. Sie trägt das zottige Fell um den Hals, er um den Kopf geschlungen und mit einer dicken Schnur um den Hals festgebunden. Die Pupillen der geradeaus gerichteten Köpfe sind je auf die andere Person ausgerichtet, was ihre Blicke ausgesprochen stechend erscheinen lässt. Vorlagen für die Darstellung dieser beiden Köpfe finden sich bei Ratzel in der Abbildung eines «Eskimo-Lagers in Grönland» (S. 745).

Dass das arktische Paar in der Aula auch asiatischen Ursprung sein könnte, betonen die schmalen, zusammengekniffenen Augen. Offensichtlich haben die Entwerfer dieser Figuren verschiedene Beschreibungen und Vorlagen miteinander verbunden, um das Charakteristische auf den Punkt zu bringen.

Das germanische Paar (Abb. 9)

Bei der Darstellung der Europäer standen die Designer vor einem Dilemma. Auf welchen «Stamm» sollten sie sich ausrichten? Wie sollten sie damit umgehen, dass vom Spätmittelalter bis ins 19. Jahrhundert in der Deutschschweiz nicht die nomadisierenden «wilden» Alemannen als Urbild des freiheitsliebenden und genügsamen homo alpinus gegolten hatten, sondern die kultivierten und zivilisierten «edlen» Helvetier? Das traditionell negative Alemannenbild veränderte sich in der Deutschschweiz im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Nun wurden die Alemannen – und mit ihnen die Germanen als völkerstammässiger Oberbegriff – allmählich zu Vorfahren oder Urvätern. Dazu kam, dass in relevanten zeitgenössischen deutschsprachigen Völkerkunden die germanischen Völker hierarchisch an der Spitze der «Menschenrassen» standen. Eine mögliche Vorlage für ihre Galerie in der Aula fanden die Designer in einem berühmten Gemälde von Carl Theodor von Piloty (1826–1886) aus dem Jahr 1873. Von König Ludwig II. in Auftrag gegeben, zeigt es «Thusnelda im Triumphzug des Germanicus» (Abb. 10). Es ist eine Reverenz gegenüber dem römischen Feldherrn Germanicus und einer Begebenheit im antiken Rom vom 23. Mai des

Jahres 17. In zentraler Position, hell beleuchtet und in majestätischer Haltung, ist Thusnelda zusammen mit ihrem Vater und weiteren gefangenen Germanen als Kriegsbeute wiedergegeben. Direkt hinter ihr befinden sich die Stammeshäuptlinge der Cherusker und Thusneldas Bruder Segimundus. Die Erinnerung an diese germanische Thusnelda war noch im späten 19. Jahrhundert lebendig, was sich in der Verbreitung ihres Namens niederschlug, der mit patriotischem Pathos besetzt war.

Die Frau in der Aula gleicht der historischen Figur; ihr Partner, als deutlich älterer Germane dargestellt, ist eine Kombination von Thusneldas Bruder und Vater auf Pilotys Bild. Das machen Kleidung, Schmuck und Haartracht deutlich: Beide Figuren sind mit Goldschmuck reich beladen. Er trägt eine Lederrüstung und sein Gesicht wird durch einen wilden Bart und einen prägnanten Schnurrbart charakterisiert, was die Zeitgenossen mit dem deutschen Kaiser Wilhelm I. (1797–1888) in Verbindung brachten. Neben von Piloty kommen andere Vorlagen in Frage, wie etwa der 1890 erschienene weitverbreitete Prachtband «Bildersaal deutscher Geschichte» mit Szenen von kämpferischen Germanen (vgl. Bär, Quensel). Oder die im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts aufkommenden Wandbilder für den Geschichtsunterricht mit vielfältigen Darstellungen von Germanen, deren Nähe zu den Opern von Richard Wagner offensichtlich ist.

Das indische Paar (Abb. 11) und das chinesische Paar (Abb. 12)

Diese Paare sind in Bezug auf konkrete Vorbilder wenig differenziert. Ihre Gesichter sind weitgehend identisch, mit Ausnahme der Augenformen der Chinesin und des Chinesen. Die männliche Figur aus Indien trägt einen Turban, es könnte sich um einen Moslem handeln. Der Chinesen ist als Mandschu dargestellt, der trotz Glatze zwei lange, über die Schultern fallende Zöpfe trägt. Die beiden Frauenfiguren sind exotische Märchengestalten. Die Inderin trägt über ihrer kunstvollen Haube ein goldenes Diadem mit einem Saphir. Die Chinesin ist wie ihr glatzköpfiger Mann ohne Kopfbedeckung dargestellt. Ihr schwarzes Haar ist auf dem Hinterkopf zu einem Knoten zusammengesteckt, wie ihn Frauen fast aller Kulturen verwenden.

Die Elite der Kaukasier

Die Kategorisierung der Menschenrassen lässt sich nach Schinz auch aus den Nasen ableiten (vgl. S. 73ff.). Demgemäss hätten Menschen subsaharischer und indigener amerikanischer Kulturen «flache, knollige» Nasen, Chinesen eher breite und kurze sowie «Schlitzaugen». Die Germanin und der Germane dagegen verfügten über klassisch gerade und lange Nasen nach griechischem Kanon wie die europäischen Adligen am Beginn der Rassenreihe. Auch die Nasen der Araberin und des Arabers sowie diejenigen der Inderin und des Inders sind gerade und schlank, ebenso sind die Gesichter relativ schmal, die Stirnen hoch, die Lippen schmal und die Wangenknochen unauffällig. Alle diese gemeinsamen Merkmale kennzeichnen sie als zur «Ersten Rasse» gehörend. Diese umfasst im «Ersten Hauptstamm» die «Wahren Kaukasier», zu denen die «Germanen» zählen; im «Zweiten Hauptstamm» die «Araber» und im «Dritten Hauptstamm» die «Indier oder Hindus». Die Chinesen in der Aula, deren Köpfe ebenfalls eher schmal sind, haben «Schlitzaugen». Sie zählen gemäss Schinz zur «Zweiten Rasse», den «Mongolen». Bei den weiteren «Rassen» handelt es sich um aus damaliger Sicht «unzivilisierte» Kulturen, die durchwegs plumpe Gesichtszüge aufweisen und «barbarischen» Körperschmuck und entsprechende Kleidung tragen.

Künstlerische Qualifikation aus heutiger Sicht

Die Köpfe der Kulturen sind keine Schöpfung, welche die spezifische Handschrift einer Künstlerpersönlichkeit tragen wie die «Backfischköpfe» von August Bösch. Sie sind das Produkt einer kunstgewerblichen Arbeitsteilung: entworfen von Albert August Müller, geschnitzt von Gustav Volkart wohl zusammen mit weiteren Kunsthandwerkern, bemalt von Christian Schmidt. Sie kategorisieren Menschen von acht verschiedenen Kulturen nach zeitgenössischem Verständnis als repräsentative Vertreter unterschiedlicher Zivilisationsstufen. Es mag ihnen und ihren Auftraggebern darum gegangen sein, dass die Schülerinnen wie das zeitgenössische Zürcher Publikum in den Darstellungen der Aula typische Bilder wiedererkannten und bestätigt fanden, die sie sich von fremden Kulturen gemacht hatten. Entsprechend orientierten sich die Schöpfer der Figurenköpfe am Anschauungsmaterial, das sie in entsprechenden Publikationen über «Menschenrassen» vorfanden oder in Völkerausstellungen regelmässig präsentiert bekamen.

Die Figurenköpfe sind maskenhaft dargestellt. Individualität und psychischer Ausdruck fehlen vollkommen. Das machen beispielsweise Vergleiche mit den Porträtbüsten von Ferdinand Pettrich (1792–1872) deutlich, die dieser für das «Indianische Museum» schuf und die sich heute im Ethnologischen Museum des Vatikans befinden (Abb. 13). Pettrich zeigt Menschen mit individuellen Gesichtszügen, nachdenklich, verhalten, erstaunt, fragend, leidend. Stilisierungen und Verzerrungen fehlen. Dass es zur Zeit des Schulhausbaus am Hirschengraben Fotografien gab, welche die überlieferten Vorstellungen «wild und primitiv» nicht bestätigten, machen Aufnahmen von Thomas Martin Easterly (1809–1892) anlässlich der Vertragsverhandlungen zwischen der amerikanischen Regierung mit den Sauk und Fox von 1847 deutlich (Abb. 14). Die Daguerreotypie von Keokuk Senior (1790–1848) zeigt die tragischen Züge eines Menschen, der sich bewusst ist, dass er unwissentlich einem unwiderruflichen Unrecht zugestimmt hat. Diese Dimension von erlittenem Unrecht, die sich auch mit afrikanischen Beispielen belegen lässt, blenden die Köpfe in der Aula vollständig aus – die vorgegebene Projektanlage war eine ganz andere. Die Auftraggeber inszenierten als krönenden Abschluss der Bauplastik in der Aula eine Galerie mit Vertreter:innen verschiedener Kulturen. Am Ort, wo die Schülerinnen rezitierten, musizierten und sangen, eröffnete die Dekoration mit Menschen, Tieren und Früchten den Blick in die weite Welt. Im Unterschied zu den innigen, sanften und verspielten Mädchenköpfchen von August Bösch wirken die 16 exotischen Gestalten, die auf die Schülerinnen herabblickten, unvertraut und wild wie die Raubtiere, die über ihnen lauerten.

Zurschaustellung von Völkern

Begriffe und Umfeld

Als «Völkerschauen» werden im wissenschaftlichen wie im populären Verständnis gewöhnlich kommerzielle Plattformen bezeichnet, auf denen Menschen anderer Kulturen präsentiert wurden. Solche «Schauen» fanden in Europa im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zusehends Verbreitung und zogen ab den 1870er Jahren ein Massenpublikum an. Das Phänomen der «Völkerschauen» kulminierte beim Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert und hielt sich – mit Unterbrüchen – im Wesentlichen bis zum Zweiten Weltkrieg. Einzelne Präsentationsformen in Zirkussen lassen sich später noch feststellen – beispielsweise im Zirkus Knie letztmals 1964.

Der historische Begriff «Völkerschauen», wie er sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte, ist inhaltlich problematisch, da er nicht von den zur Schau Gestellten ausgeht, sondern vom Publikum, das die präsentierten «Völker» beschaute. Präziser wird das Phänomen dieser öffentlichen Veranstaltungen mit «Zurschaustellung von Völkern» oder «Völkerausstellung» bezeichnet. Damit wird dem schaustellerischen Charakter entsprechend Rechnung getragen.

Zurschaustellungen von «Völkern» bilden Prozesse ab, die im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zu einer fundamentalen Verwandlung der Welt führten. Diese Transformation hatte gesellschaftspolitische, wirtschaftliche, technische und geistesgeschichtliche Implikationen und wurde wesentlich durch den Imperialismus und den Kolonialismus der europäischen Grossmächte geprägt. Wohl lassen sich in der kolonisierten Welt infrastrukturelle und andere Förderungen dokumentieren, die mit dem europäischen Imperialismus verbunden waren. Dies ändert nichts daran, dass die Kolonialpolitik aus heutiger Sicht beschämend und ausbeuterisch war. Dazu gehörte unter anderem die Zerstörung einheimischer kultureller Lebensformen namentlich im subsaharischen Afrika. Und mit der europäischen Kolonialpolitik erhielten die Zurschaustellungen von «exotischen» Kulturen eine neue Dimension.

Völkerausstellungen reflektieren das Überlegenheitsgefühl der weissen Europäer gegenüber andersfarbigen Völkern und damit das Bewusstsein der höheren europäischen Zivilisation im Vergleich zu angeblich primitiven fremden Kulturen. Gleichzeitig faszinierten abweichende Standards der nichteuropäischen Völker, die auf den öffentlichen Plattformen vermittelt wurden – etwa Hautfarbe, Haartracht und Körperzeichen, Kleidung, Schmuck oder Alltagsgegenstände.

Das Phänomen der Völkerausstellungen, wie es sich ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts artikulierte, war nicht nur eine inszenierte Plattform für Unterhaltung und Vergnügen, sondern erweiterte sich zum Medium der Volksbildung. Dabei ergaben sich neue Vermittlungsformen und Artikulationsmöglichkeiten – gerade auch im Schulbetrieb. Diese Entwicklung wurde massgeblich beeinflusst durch unterschiedliche Disziplinen der wissenschaftlichen Forschung, die sich zunehmend für «exotische» Völker interessierten. Damit erhielten Völkerausstellungen einen neuen Charakter und grenzten sich ab von den früheren Zurschaustellungen fremder Menschen im Sinne von rein belustigendem Spektakel und Jahrmarktattraktionen oder der Präsentation menschlicher «Trophäen». Allerdings ist zu beachten, dass das Phänomen von Zurschaustellungen vielfältig blieb und je nach Ort und Kontext unterschiedliche Ausprägungen annehmen konnte. Auch Engagements von «exotischen» Bediensteten, wie sie namentlich im 18. Jahrhundert Verbreitung fanden, haben eine andere programmatisch-historische Grundlage als die Zurschaustellung von «Völkern», wie sich diese als Phänomen ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts formte.

Trotz dieser grundlegenden Unterschiede: In allen Fällen kommen jene Attribute zum Ausdruck, welche die Völkerausstellungen des späten 19. Jahrhunderts charakterisieren: Hierarchisierung der Völker, Abgrenzung und Überlegenheit der eigenen Kultur gegenüber fremden Kulturen.

Weltausstellungen und andere Ausstellungsplattformen

1851 wurde in London die erste Weltausstellung durchgeführt; ihr folgen bis in die Gegenwart in unregelmässigen zeitlichen Abständen viele weitere – zunächst ausschliesslich in Europa und in den USA. Zwar fokussiert auf technische und kunsthandwerkliche Entwicklungen im Sinne von Leistungsschauen, wurden bei diesen internationalen Expositionen auch «exotische» Menschen

in unterschiedlicher Weise zur Schau gestellt und im angeblichen Kontext von Lebensgewohnheiten, Alltag und Wohnstrukturen inszeniert.

Neben den anerkannten offiziellen Weltausstellungen gab es durch das ganze 19. Jahrhundert hindurch eine nicht überblickbare Anzahl von Landesausstellungen, regionalen und lokalen Plattformen für Gewerbe und Handel, Errungenschaften und Neuheiten aller Art. Solche Expositionen hatten primär Messecharakter und waren nicht als Völker ausstellungen konzipiert, was indes nicht ausschloss, dass fremde Kulturen je nach Begebenheiten und Zweckbestimmung ausgestellt sein konnten. Dies war beispielsweise an der zweiten schweizerischen Landesausstellung 1898 in Genf der Fall. Ebenfalls nur begrenzt im Zusammenhang mit Völker ausstellungen sind die sogenannten Kolonialausstellungen zu sehen, die in Deutschland ab Ende des 19. Jahrhunderts populär wurden. Sie waren in erster Linie gedacht als Propagandaplattformen für die Kolonien. Sie präsentierten Güter und Produkte aus den Kolonien und für die Kolonien und thematisierten das Leben der Siedler. Diese Kolonialausstellungen waren – im Unterschied zu den privat und kommerziell ausgerichteten Völker ausstellungen – staatlich organisiert.

Ausstellungen von Völkern: Überblick

Die Zurschaustellung von Kulturen aus fernen Ländern hat in Europa eine lange Tradition. Sie lässt sich in der Antike wie im Mittelalter anschaulich nachweisen. Eine neue Dimension solcher Präsentationen entstand in der frühen Neuzeit, als Menschen aus überseeischen Gebieten nach Europa verschleppt wurden. Bereits im 16. Jahrhundert wurden in verschiedenen europäischen Städten «exotische» Menschen ausgestellt – beispielsweise «Eskimos» –, die das zahlende Publikum bestaunen konnte. In dem Masse, wie Europa in der Folge die Welt weiter entdeckte, wurde hierzulande das Interesse an fremd- und andersartigen Kulturen geweckt – auch an Tieren, Pflanzen und Gegenständen. Nach den amerikanischen Ureinwohnern und Menschen unterschiedlicher afrikanischer und asiatischer Kulturen wurden im 18. Jahrhundert erstmals auch Südsee-Insulanerinnen und Südsee-Insulaner nach Europa gebracht.

Die Interessen an diesem Menschenimport waren über die Zeit unterschiedlich gelagert: als Faszinosa an Höfen, die ebenso Reichtum wie fürstliche Weltoffenheit zum Ausdruck brachten, oder als Attraktionen bei Theatervorstellungen, Volksfesten, Umzügen und auf Jahrmärkten. Bald wurden Menschen fremder Kulturen Modelle für Maler, Bildhauer und Schriftsteller, zum Gegenstand von Naturwissenschaft, Medizin, Philosophie und Theologie. Mochten fremde Kulturen auch unterschiedliche Zwecke erfüllen – die phänomenologische Diktion blieb stets gleich: Reiz und Reichtum der unterschiedlichen Weltgebiete wurden zu Europas Macht und Ruhm gemünzt. Und wie man zu allen Zeiten Kunst und Objekte aller Art gesammelt hatte, so sammelte man nun «exotische» Tiere wie «exotische» Menschen. Die Präsenz fremder Kulturen äusserte sich im 18. Jahrhundert in weiteren Erscheinungsformen, als wohlhabende Kreise des bürgerlichen Europa Afrikanerinnen und Afrikaner zu Domestiken machten oder als Afrikaner in Orchestern eingesetzt wurden, wo sie gewöhnlich Schlaginstrumente zu spielen hatten – stereotyper Ausdruck ihrer in Busch und Urwald praktizierten Fähigkeiten der Lautvermittlung. Die «exotische» Welle, die das aufgeklärte Europa der Aristokratie und des begüterten Bürgertums erfasst hatte, fand ihren Ausdruck auch im Bau von Häusern im fremdländischen Stil, die man mit Vertretern der entsprechenden Population bevölkerte.

Im aufgeklärten Europa des 18. Jahrhunderts wurden namentlich Afrikanerinnen und Afrikaner zu Geschenkobjekten. Dies zeigte sich am Phänomen des «Hofmohren» – und hier besonders spek-

takulär am Beispiel von Angelo Soliman (1721–1796). Dieser machte am Wiener Hof Karriere, was nicht verhinderte, dass sein ausgestopfter Leichnam im Naturalienkabinett ausgestellt wurde. Anatomische Auffälligkeiten wiederum waren der Grund, warum die aus Südafrika stammende Saartjie Baartman (1789–1815) als «Hottentotten-Venus» in die Geschichte einging. In London und Paris zur Schau gestellt, ist das Schicksal dieser Frau bis heute Gegenstand von Literatur, Musik, Theater, Film und weiteren Genres. Die Wissenschaft vermessen die Frau und prüfte, ob Hottentotten bereits zur Gattung Mensch gehörten oder nicht. Sie vermeinte, in Saartjie Baartman das Missing Link gefunden zu haben – das fehlende Glied in der Entwicklung vom Affen zum Menschen.

Präsentationen von Einzelpersonen als Schaustücke fanden auch durch das ganze 19. Jahrhundert statt – ungeachtet der neuen Formate mit grossangelegten Völker ausstellungen ab den 1870er Jahren. Ein Beispiel ist Afandy (Lebensdaten nicht ermittelt), eine südafrikanische San. Als «Buschfrau» wurde sie 1866 in mehreren deutschen Städten präsentiert, bis sie an einer Entzündung starb. Ihr Leichnam, von einem Tübinger Anatom für Forschungszwecke gesichert, wurde Gegenstand mehrerer medizinischer Dissertationen. Ein solcher Umgang mit Menschen aus «exotischen» Ländern, die im Rahmen von Zurschaustellungen in Europa weilten, entsprach gängiger Praxis, wie sie auch in Zürich üblich war.

Diese Beispiele verweisen auf gesellschaftliche Werte, die über die Vermarktung von Einzelpersonen zu Sensationszwecken hinaus generell mit der Zurschaustellung von «exotischen» Kulturen in Europa verbunden waren: auf den fehlenden Respekt gegenüber der Menschenwürde und auf die Erniedrigung des Individuums. Indem etwa die Besucher:innen von Schaustellungen ausdrücklich dazu aufgefordert werden, sich von der Echtheit der präsentierten Körperformen zu überzeugen, verkommen die Ausgestellten zur Ware, die man wägt und prüft; sie werden vorgeführt wie Tiere auf dem Markt, die man anfasst und drückt.

Authentizität

Der Umgang mit fremden Kulturen illustriert ein Landgraf von Hessen-Kassel, der in den 1780er Jahren Häuser im chinesischen Stil errichten liess. Da die erstrebten Repräsentantinnen und Repräsentanten aus dem Fernen Osten offenbar nicht einfach zu beschaffen waren, sah er sich gezwungen, auf Afrikaner:innen zurückzugreifen. Dieses Beispiel legt eine grundsätzliche Problematik der Zurschaustellungen offen: den Aspekt von Sein und Schein. Denn weder die Chinoiserien im 18. Jahrhundert noch die publikumswirksamen Präsentationen im späten 19. Jahrhundert waren authentisch, mochten die Aussteller diesen Anspruch auch noch so hartnäckig für sich reklamieren. In Tat und Wahrheit wurde etwas vermittelt, was nicht war.

Der Anspruch des Publikums auf exotisch anmutende Spektakel führte dazu, dass die Schau-Master die gewünschten kulturellen Authentizitäten vorgaben. Dies führte dazu, dass oftmals falsche Angaben über die angebliche Herkunft der Ausgestellten gemacht wurden. Entsprechend wurden Äusserlichkeiten der ausgestellten Menschen in die gewünschte Richtung verändert – etwa durch Tätowierungen oder gefärbte Haare. Das Publikum wurde getäuscht, wenn etwa «Eskimos» angekündigt wurden, die jedoch keine waren. Auch Kunst und Wissenschaft liessen sich hinters Licht führen. Der Zeichner und Bildhauer Johann Gottfried Schadow (1764–1850) beispielsweise, der die vermeintlichen «Eskimos» porträtierte, fiel auf den Schwindel ebenso hinein wie die Berliner Akademie der Wissenschaften.

Carl Hagenbeck: Neue Formen von Völkerausstellungen ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts

Die öffentliche Präsentation von «exotischen» Menschen aus entfernten Weltteilen gegen Entgelt war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem Geschäftszweig geworden. Zur Kommerzialisierung kam die Verbindung zwischen Zurschaustellung und Wissenschaft. Damit sind zwei wesentliche Merkmale genannt, die auch die späteren Völkerausstellungen charakterisieren. Eine neue Phase von Völkerausstellungen beginnt im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, als im Zusammenhang mit Kolonialismus und Imperialismus die Zurschaustellung von «exotischen» Menschen einen enormen Aufschwung erfuhr. Sie wird geprägt von Deutschland, das mit der Reichsgründung (1870/71), markanten gesellschaftspolitischen Veränderungen und technischen Errungenschaften eine mächtige Dynamik entwickelte. Damit rückt Carl Hagenbeck (1844–1913) aus Hamburg in den Blickpunkt, der zum weltweit führenden Impresario von Völkerausstellungen avancierte.

Der Name Hagenbeck ist heute noch mit dem «Tierparadies» in Stellingen (1907 eröffnet) und dem gitterlosen Zoo bekannt. Bemerkenswert ist, dass die naturalistischen Gehege mit den monumentalen künstlichen Felspartien von einem Schweizer geschaffen wurden: von Urs Eggenschwyler (1849–1923), einem Stadtzürcher Original aus Solothurn, der in Zürich-Hottingen ein Atelier führte und als Tierkünstler in die Geschichte einging. Eggenschwyler war eine eigenwillige Persönlichkeit, geprägt durch seine Scharlacherkrankung in der Jugend und durch eine Schwerhörigkeit, die ihn zusehends taub machte. Mit dem Schulhaus Hirschengraben, das in unmittelbarer Nähe zu seinem Atelier lag, fühlte er sich eng verbunden. Er schuf für die Spielhalle die Bronze einer fauchenden Katze mit eingeklemmtem Schwanz. Auch führte die Schülerinnen in die Geheimnisse der Tierwelt ein. Kurz vor Eröffnung des Schulhauses war es ihm durch glückliche Umstände möglich geworden, auf dem Milchbuck einen menagerieähnlichen Tierpark aufzubauen (1891).

Hagenbeck zählte um 1870 zu den grössten Tierhändlern weltweit. Da sich damals bereits abzeichnete, dass dieses Gewerbe stagnieren würde, weil der Bedarf an Tieren bald schon befriedigt schien, prüfte Hagenbeck geschäftliche Diversifikationsmöglichkeiten. Da schlug ihm der Tiermaler Heinrich Leutemann (1824–1905) vor, einen geplanten Rentiertransport von Lappländern begleiten zu lassen. Diese sollten auch gleich ihren gesamten Hausrat mitbringen. So kam es ab Mitte der 1870er Jahre zu den ersten Hagenbeck'schen Völkerausstellungen. Die Präsentation der kleinen Lappländergruppe mit ihren Rentieren auf dem firmeneigenen Gelände stiess auf Zuspruch. Das Publikumsinteresse veranlasste Hagenbeck, die Schau andernorts fortzusetzen. Dass die Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte die Schaustellung untersuchte, verlieh dem Unternehmen den Nimbus von Authentizität und Seriosität. Zum Geschäftsmodell gehörte auch, dass ethnografische Gegenstände, welche die fremden Menschen mitbrachten, örtlichen Museen oder Universitäten geschenkt wurden.

Der Gruppe aus Lappland folgten 1876/77 Zurschaustellungen von Nubierinnen und Nubiern aus dem Sudan. Und bereits wurde eine Präsentation mit «Eskimos» angekündigt. Diese Ausstellung stiess auch auf das Interesse von Kaiser Wilhelm I. (1797–1888), der sich offenbar an den kühnen Wasseresskapaden des «Eskimo Ukubak» als Kajakfahrer ergötzte. Hagenbecks Geschäftserfolg war gesichert: Die Zurschaustellung fremder Völker hatte das kaiserliche Gütesiegel erhalten. Auch in späteren Jahren besuchten Mitglieder der kaiserlichen Familie Ausstellungen im Tierpark

Hagenbeck, worüber in den Zeitungen ausführlich berichtet wurde, namentlich wenn der Kaiser selbst zu Besuch kam, was wiederum in der Bevölkerung entsprechende Breitenwirkung erzielte.

Mit seinen VölkerAusstellungen stiess Hagenbeck in bisher unbekannte Dimensionen vor. Bezüglich Anzahl präsentierter Menschen und Tiere und aufgebauter Infrastrukturen waren seine Plattformen unvergleichlich grösser und breiter angelegt als frühere Formate. Organisatorisch bald bis in Details durchdacht, folgten sie einem klaren Schema und wurden professionell kuratiert. Eine geölte Werbemaschinerie schöpfte die Möglichkeiten im Zusammenspiel von Plakatwerbung, Annoncen und Zeitungsartikeln aus, eine raffinierte Promotion und vielfältige Marketingmassnahmen kurbelten das Interesse zusätzlich an.

VölkerAusstellungen in der Schweiz im 19. Jahrhundert: Überblick

Zurschaustellungen von «exotischen» Menschen im Sinne von kommerziellen Plattformen fanden in der Schweiz vor Mitte des 19. Jahrhunderts lediglich vereinzelt statt. Auch in den ersten Jahren des jungen Bundesstaats kann man von keinem landesweiten Phänomen sprechen, zudem waren damals die Ausstellungen – im Vergleich zu den späteren Grossveranstaltungen – weiterhin kleinformatig strukturiert und auf lokale Aufmerksamkeit ausgerichtet. Dies änderte sich ab Ende der 1870er Jahre. Nun wurden zusehends VölkerAusstellungen durchgeführt, die ein Publikum über Stadt- und Kantonsgrenzen hinaus anzogen und schliesslich zum Massenereignis wurden (> Beigleittext 6). Mit der Zahl an Menschen und Tieren und mit den kontextualisierenden Wohn-, Arbeits- und Landschaftssituationen erzielten sie um die Jahrhundertwende ihre grösste Ausstrahlung. So sind beispielsweise in den 21 Jahren von 1880 bis 1900 in Zürich 25 und in Basel 13 VölkerAusstellungen dokumentiert. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs setzte dieser Entwicklung vorübergehend ein Ende. Doch bereits ab den frühen 1920er Jahren wurden an mehreren Orten wieder VölkerAusstellungen durchgeführt, allerdings nicht mehr in der Regelmässigkeit der Vorkriegszeit. 1939 markierte wiederum eine Zäsur. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten die VölkerAusstellungen phänomenologisch nicht mehr die Bedeutung wie vor der Jahrhundertwende. Daran änderte nichts, dass beispielsweise noch in den 1950/60er Jahren im Zirkus Knie mehrfach Zurschaustellungen stattfanden. Die Zeit der VölkerAusstellungen war aus verschiedenen Gründen abgelaufen. 1964 setzte auch der Zirkus Knie mit «Afrika, Tier- und Völkerschau» seinen Schlusspunkt.

In der Schweiz fanden VölkerAusstellungen in allen Landesteilen statt, am häufigsten in den grösseren Städten mit Zürich an der Spitze, gefolgt von Basel, Bern; St. Gallen, aber auch in mittelhohen und kleineren Orten (Beispiel: La Chaux-de-Fonds). Von Ausnahmen abgesehen, wurden VölkerAusstellungen in den grösseren Städten ab den 1880er Jahren gewöhnlich im Jahresrhythmus durchgeführt. Gegen Ende der 1890er Jahre verdichtete sich die Ausstellungsintensität – in Zürich etwa fanden 1898 und 1900 je 5 Ausstellungen statt, und damit nahm die Stadt schweizweit die Spitzenposition ein. Ebenso fällt auf, dass eine Ausstellung an mehreren Orten gezeigt werden konnte. Beispielhaft für Basel und Zürich: «Die Singhalesen» (1885), die «Somali-Karawane» (1891), die «Schuli-Truppe» (1892) oder die «Krieger des Mahdi» (1898).

Das thematische und konzeptionelle Format der VölkerAusstellungen in den grösseren Schweizer Städten folgte dem Muster, das die internationalen Impresarios länderübergreifend anpriesen. Im Unterschied zu den europäischen Metropolen bildeten sich indes in der eng departementalisierten Schweiz häufig auch andere Gesetzmässigkeiten heraus. Neben den Grossanlässen, die dem

gängigen Genre entsprachen, gab es weiterhin kleinformatige Inszenierungen. Der kommerzielle Charakter der Ausstellung zwang die lokalen Veranstalter, jene Völkergruppen und Themen in Szene zu setzen, die Publikumszuspruch und wirtschaftlichen Erfolg versprachen. Doch letztlich entschieden die international tätigen Organisatoren, was angeboten wurde. Vor diesem Hintergrund lassen sich je nach Grösse der örtlichen Infrastrukturen und Art der Plattform – ob Theater oder Freiluftinszenierung – Unterschiede festmachen. Trotz dieser Pluralität blieb der Grundcharakter stets gleich: Die Vertreterinnen und Vertreter der fremden Kulturen wurden als Objekte zur Schau gestellt.

So auch an der Landesausstellung 1896 in Genf. Mehr als 200 Westafrikanerinnen und Westafrikaner, von einem spanischen Impresario in Senegal rekrutiert, wurden vom Bahnhof in Kutschen ins Ausstellungsgelände gefahren, begleitet von Tambouren und vorbei an staunenden, sich belustigenden und ergötzenden Menschen, die ihnen Bananen, Orangen und andere Lebensmittel zuwarfen. Dort lebten sie von Mai bis Oktober in Lehmhütten – und froren ein halbes Jahr lang. Dieses «village noir» wurde zum «Menschenzoo», in dem die afrikanischen Männer, Frauen und Kinder ihren angeblichen Lebensalltag zu inszenieren hatten, begafft vom zahlenden Publikum. Diese Scheinauthentizität mochte bei manchen Besucherinnen und Besuchern der Landesausstellung Sehnsüchte nach der guten alten Zeit wecken. Der Modernismus hatte die vormoderne Beschaulichkeit an den Rand gedrängt. Wie die «afrikanische» wurde auch die «schweizerische» Kultur in einem speziellen Gehege ausgestellt: nicht durch Lehmhütten, sondern durch Chalets – nicht weniger stereotyp. Es erscheint paradox, dass sich die bis Ende des 19. Jahrhunderts rasant modernisierte Schweiz durch solche idyllischen und klischeebeladenen Bilder repräsentieren liess. «Village noir» und «Chaletdorf» – «unzivilisierte» und «zivilisierte» Welt? Es waren flüchtige Traumbilder von «exotischen Wilden», von denen sich die fortschrittliche Gesellschaft leicht abheben konnte. Und dabei verglich sich die kleine Schweiz mit einem ganzen Kontinent.

Voraussetzungen für grosse Veranstaltungsplattformen

Ausstellungen im grossen Stil – Expositionen von Kunst und Gewerbe wie Zurschaustellungen von Völkern – waren in der Schweiz vor Mitte des 19. Jahrhunderts nicht möglich. Erst mit der Bundesverfassung von 1848 und dem sich kräftig entfaltenden neuen Bundesstaat wurden die staats- und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen dafür geschaffen (> Begleittext 6). Dazu gehörten beispielhaft die Abschaffung der Binnenzölle, die Niederlassungs- und Gewerbefreiheit, die Schaffung gesamtschweizerischer Normen und Werte – etwa Masse, Gewichte, Währung. Dieser Aufbruch zur modernen Schweiz wird ebenso gestützt durch die explosive Bevölkerungsentwicklung und das rasante wirtschaftliche Wachstum mit seinen sektoriellen Verschiebungen. Doch erst die Erschliessung des Landes durch die Bahninfrastruktur ermöglichte den grossen Publikumsverkehr und damit den Aufbau entsprechender Veranstaltungsplattformen.

Die Bedeutung der Verkehrsinfrastruktur zeigt sich exemplarisch am Beispiel der ersten Schweizer Landesausstellung, die von Mai bis Oktober 1883 in Zürich stattfand. Zu diesem «Höllenspektakel» (Gottfried Keller) kamen 1,7 Millionen Besucher:innen in die Limmatstadt, was rund 60 Prozent der Schweizer Wohnbevölkerung ausmachte. Ohne leistungsfähiges Eisenbahnnetz wäre ein solcher Grossanlass nicht denkbar gewesen.

Völkerausstellungen in Zürich im ausgehenden 19. Jahrhundert

Standortfrage und Plattformen

In Basel wurde 1874 der erste Zoo der Schweiz eröffnet – und ab 1879 reihten sich Tiergehege und Menschengehege nebeneinander. In Zürich dagegen misslang damals die Errichtung eines zoologischen Gartens. Dies überrascht, galten doch solche Institutionen als ausdrucksstarkes Produkt des bürgerlichen Zeitalters und des liberalen Kapitals. Der Zoo Zürich beim Restaurant «Säntisblick» auf der Allmend Fluntern folgte erst 1929. Von den verschiedenen Projekten, die im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts vergeblich auf einen zoologischen Garten abzielten, ist dasjenige von Heinrich Ernst (1846–1916) von besonderem Interesse. Nicht nur, weil es zeitgleich mit der Eröffnung des Schulhauses Hirschengraben lanciert wurde (1894/95), sondern auch, weil es sich bei Ernst um den ehemaligen Architekturpartner von Alexander Koch handelte. Bemerkenswert war der Standort des Vorhabens: das linke Ufergelände am Zürichsee zwischen Belvoirpark und der Schifflande Wollishofen.

Vor diesem Hintergrund etablierten sich in Zürich für Zurschaustellungen fremder Völker im Verlaufe der Zeit mehrere Standorte. Das erste und langjährige Aushängeschild war bis Ende der 1890er Jahre das Gasthaus «Plattengarten» in Fluntern. Daneben erhielten Völkerausstellungen – um lediglich die wichtigsten Plattformen zu nennen – Gastrecht auf der Sechseläutenwiese (1884), im Floratheater (1885), auf dem Escher-Kündig-Gut (1885), im Restaurant Phönix (1888), im Theater Eden (1896), in der Tonhalle beziehungsweise im Stadtkasino Sihlhölzli (1898) und im Kasino Hottingen (1898). Ab 1900 profilierte sich zunächst das «Panoptikum» zur führenden Adresse, bis ihm andere Standorte den Rang abliefen – etwa das Albisgüetli oder die Sechseläutenwiese.

Trotz diesen verschiedenen Standorten: Auch mit ihnen lassen sich beispielhaft Aspekte illustrieren und Vorkommnisse nachzeichnen, die typische Ausprägungen von Völkerausstellungen waren. Das beginnt bereits mit dem «Plattengarten». Dieser wurde zunächst von Josef Grüninger geführt, der mehr Abenteurer und schillernder Unternehmer als seriöser Wirt war. Auch Grüninger stellte die Verbindung zwischen Mensch und Tier her, betrieb er doch in seinem Garten eine Menagerie, wo einheimische und exotische Tiere zu sehen waren. Im Juli 1880 inszenierte er mit der «Nubier-Karawane» seine erste grössere Zurschaustellung fremder Kulturen. Die 10 Männer und 2 Frauen, die im Wirtshaus angebliche Alltagsszenen vorzuspielen hatten, hautnah bestaunt werden konnten und mit ihren Kamelen und anderen Tieren in Zelten auf der nahen Spitalwiese logierten (heute Areal des Kantonsspitals), wurden zu einer Attraktion, die Tausende von Schaulustigen anzog.

1882 gastierte im «Plattengarten» mit «Die Wilden von den Feuerlandinseln» erstmals eine Truppe in Zürich, die unter dem Management von Hagenbeck stand. Die Ausstellung war unter anderem bereits in Paris und Berlin gezeigt worden. Auf ihrer Tournee waren die 4 Frauen, 4 Männer und 2 Kinder aus wissenschaftlicher Neugier mehrfach von Kopf bis Fuss examiniert worden, keine Hauttönung und keine Körperpartie wurde übersehen, selbst für die Geschlechtsorgane und das Sexualleben interessierten sich die europäischen Mediziner. Als sich die südamerikanische Truppe, gesundheitlich bereits angeschlagen, im bitterkalten Februar Richtung Schweiz aufmachte, wurden die Erwachsenen wie die Kinder zusehends kränker. Eine Feuerländerin starb auf der Anreise, eine weitere erwachsene Person und ein Kind folgten ihr in Fluntern nach. Die Leichen wurden dem Anatomischen Institut übergeben (vgl. Protokoll Mareile Flitsch, Anhang). Nun beugten sich

unterschiedliche Disziplinen über sie und seziierten sie. Anschliessend wurden die Skelette, Präparate und inneren Organe in die universitären Sammlungen inkorporiert. Dass Rudolf Martin (1864–1925), der erste Professor für Anthropologie an der Universität Zürich, die Überreste dieser Menschen aus Südamerika 1890/91 als Grundlage für seine Habilitation benützte, dokumentiert, wie eng die Verbindung zwischen Wissenschaft und Völker ausstellungen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts war.

Als sich Grüninger mit weiteren Veranstaltungen verspekuliert und überschuldet hatte, machte er sich aus dem Staub. Der «Plattengarten» verkam. Schliesslich wurde er von Friedrich Mebes übernommen. Dieser Süddeutsche aus Neckarwestheim hatte die Zürcherin Caroline Stüssi geheiratet. Ihm gelang es, die Anlage auf Fluntern wieder zum Stadtgespräch zu machen. Dazu trugen massgeblich die Völker ausstellungen bei, die er von 1889 bis 1895 durchführte. Doch Mebes strebte nach Höherem. 1899 übernahm er von der Stadt Zürich den «Volksgarten zum Stadtcasino» im Sihlhölzli, eines der bekanntesten Vergnügungsorte im Arbeiterquartier Aussersihl. Doch seine grosse Hoffnung, dass die Zürcher Stadtbehörden seiner Menagerie den Status des zoologischen Gartens zusprechen würden, blieb unerfüllt.

Dass die Organisation von Hagenbeck mit den räumlichen Möglichkeiten im «Plattengarten» nicht zufrieden war, sondern nach grossräumigeren Infrastrukturen suchte, lag auf der Hand. Ihr Vertreter gelangte an den Zürcher Stadtrat. Dieser war bereit, für eine «Kalmücken-Ausstellung» eine Fläche beim Platzspitz zur Verfügung zu stellen, bezeichnenderweise dort, wo 1883 die Landesausstellung stattgefunden hatte. Dieses Angebot wurde abgelehnt, da angeblich die Beschaffenheit des Bodens nicht passte. Hagenbecks Vertreter reichte ein neues Gesuch ein, dieses Mal für die Sechseläutenwiese. Die Zürcher Behörden, die wegen des Erfolgs der Ausstellung in Basel mit ihrem Entscheid unter Druck kamen, gaben die Einwilligung. Und so konnte die Zurschaustellung im September 1884 mit 16 Erwachsenen, acht Kindern und mit Schafen, Steppenpferden und Kamelen auf öffentlich-städtischem Grund stattfinden (vgl. z.B. NZZ und Zürcher Post vom 11. bis 20.9.1884).

Die «Singhalesen-Ausstellung», die im folgenden Jahr 1885 auf der gegenüberliegenden Seeseite, auf dem Escher-Kündig-Areal, durchgeführt wurde – erneut unter der Affiche von Hagenbeck –, übertraf alle bisherigen Veranstaltungen. Bereits die Vorzeichen schienen für Zürich günstig zu sein, der Publikumserfolg garantiert. Denn die Truppe hatte zuvor in Bern gastiert und dort am eidgenössischen Schützenfest für Furore gesorgt. Am 1. August traf der Extrazug in Zürich ein – mehr als 50 Personen, ein Dutzend Elefanten und weitere grössere und kleinere Tiere, darunter auch Zebus. Die Durchführung dieser Völker ausstellung zeigt anschaulich, wie das grosse Publikum auch in Zürich mobilisiert werden konnte – dank breitangelegter Propaganda mit Inseraten und mit Zeitungsartikeln zu Hintergrundgeschichten und Argumentationszusammenhängen –, wie wichtig die glaubwürdig vermittelte Authentizität war, wie erfolgsentscheidend die ausgeklügelte Promotion. Die «Singhalesen-Ausstellung» führt exemplarisch die programmatische Handschrift von solchen Inszenierungen vor Augen, die sich unter Hagenbeck gegenüber früheren Veranstaltungen markant verändert hatten. 1885 ging es nicht mehr nur um reines Vergnügen oder um blosser Abwechslung vom Alltag. Die Zurschaustellung wollte auch keine billige Sensationshascherei als Jahrmarktsbude sein. Die «Singhalesen-Ausstellung», die in der Ankündigung ausdrücklich auf ihre «anthropologisch-zoologische» Ausrichtung hinwies, hatte höher gesteckte, auch lehrhafte Ziele und richtete sich auf neue Ansprechgruppen aus. Neben dem sogenannten gebildeten Bürgertum rückten Fabrikarbeiterinnen und Fabrikarbeiter ebenso in den

Fokus wie Schulklassen. Das Spektakel versprach volksbildende, ethnologische Elemente mit passenden landschaftlichen Kulissen. Tatsächlich: Das alles wurde am linken Zürichseeufer geboten (vgl. z.B. NZZ und Züricher Post vom 1.8. bis 12.8.1885).

Bereits die Ankunft der Truppe mobilisierte die Zürcher:innen zu einem gewaltigen Auflauf. Die zeitgenössischen Medien überschlugen sich in ihren Begeisterungstürmen über den spektakulären Zug der Karawane via Gessnerallee und Talstrasse Richtung See – ein Ausmass, wie es selbst das Sechseläuten kaum übertreffen konnte. Jeden Tag ein neuer Volksauflauf, wenn die Elefanten zur Seetränke geführt wurden, jeden Tag neues Aufsehen, wenn das «Zwergenpaar» mit der Kutsche über die Bahnhofstrasse fuhr. Promotion in Reinkultur auch, wenn Kindern und Medienleuten Gratistickets abgegeben oder für Schulklassen Spezialvorführungen mit verbilligten Preisen angeboten wurden. Wen mochte es überraschen, dass in der ersten Woche der «Singhalesen-Ausstellung» bereits mehr als 50'000 Tickets verkauft waren, Besucherinnen und Besucher bald schon aus der ganzen Ostschweiz nach Zürich reisten und die Schau publikumsmässig einen neuen Schweizer Rekord aufstellte? Doch was war das, wenn die Besucherinnen und Besucher den Singhalesenkindern über den Kopf strichen und sie am ganzen Körper betatschten? Wenn Zürcherinnen die nackten Oberkörper der Singhalesen streichelten, als ob diese Tiere wären? Oder wenn einheimische Männer und Frauen ins Lager schlichen, abends, wenn es dunkel wurde? Es lässt sich nicht kaschieren, und dies nicht nur 1885 in Zürich: Die ausgestellten «exotischen» Menschen waren nicht nur Schau-Objekte, sondern weckten bei Besucherinnen und Besuchern der Ausstellung erotisches Verlangen und erfüllten sexuelle Bedürfnisse. Dass sich im Setting der Völkerausstellungen auch pädophile Obsessionen verbargen, machte den Missbrauch besonders perfid (vgl. Altenberg). Prostitution und Völkerausstellungen liessen sich nicht vollends trennen, mochten die Behörden ein noch so strenges Auge auf die Veranstaltungen werfen. Ganz offensichtlich war dies über Weihnachten/Neujahr 1900/01 der Fall, als im «Panoptikum» Vorstellungen mit «Samoas 30 Schönheiten» angepriesen wurden. Die Animationsbilder in den Schaukästen – sie zeigten mit fallenden Tüchern nur leicht umhüllte Frauen mit nacktem Oberkörper – sorgten in Zürich für Erregung und liessen Polizei und Behörden intervenieren: Die Sexbilder wurden beschlagnahmt (Abb. bei Brändle 2013, S. 105).

Doch nun war es nicht so, dass in Zürich ab Mitte der 1880er Jahre nur noch Völkerausstellungen im grossen Stil und in der Inszenierung à la Hagenbeck durchgeführt worden wären. Es konnte auch nicht das grosse Publikum sein, das von kleinräumigen Theatern und Wirtshäusern mobilisiert werden wollte. Und so wurden über alle Jahre weiterhin auch «exotische» Menschen als Einzelpersonen oder in kleineren Gruppen zur Schau gestellt, mit speziellen Attributen angepriesen oder einfach als «Wilde» angekündigt. Dies war im «Plattengarten» mit «Krao, das Affenmädchen aus Siam» der Fall (1895). Dass unter der Affiche «Die letzten lebenden Azteken» (1901) keine vielköpfige Zurschaustellung erwartet werden konnte, war naheliegend. Mit einem Mann und einer Frau war die Bühne im «Panoptikum» maximal besetzt. Dieses angekündigte «Menschenwunder» offenbarte sich als beschämende Schaustellung, handelte es sich doch bei diesen «Menschen mit den Vogelköpfen» um behinderte Geschwister, die mit ihren Körperformen blossgestellt wurden.

Auch während der Bauphase des Schulhauses am Hirschengraben fanden im «Plattengarten» Völkerausstellungen statt: Angekündigt als «Somali-Karawane (1891), «Schuli-Truppe» (1892), «Singhalesen» (1893) und «Matabele-Karawane» (1894). Namentlich die Zurschaustellung der angeblichen «Schuli-Truppe» offenbarte das grundsätzliche Problem von Authentizität und Fake

dieser durch halb Europa tourenden Ausstellungen. Denn die Gruppe aus 15 Frauen, 12 Männern und 3 Kindern, die in Zürich «ihre» Sitten und Gebräuche zu präsentieren hatte, setzte sich nicht aus Vertreterinnen und Vertretern des Schulvolkes zusammen, sondern bestand aus Personen, die aus verschiedenen Gegenden Afrikas stammten. Dies hinderte den Veranstalter nicht daran, dem Publikum das «echte» und «wahre» Leben an den Nilquellen vorzuspielen: Tänze, religiöse Rituale bis zur Hinrichtungsszene eines Spions, die ganz nach Klischee zu erfolgen hatte: stampfend, schreiend und zähnefletschend. Vom Spektakel berichteten mehrere Zürcher Zeitungen, was wiederum das Publikumsinteresse ankurbelte.

«Menschenrassen», Charles Darwin, Imperialismus und Kolonialismus

Ausgrenzung

Die Ausgrenzung anderer Kulturen ist kein originäres Thema eines bestimmten Jahrhunderts. Die Idee von Differenzierung und von unterschiedlichen Stufen des Denkens und Lebens ist eine universale Vorstellung; sie zieht sich über alle Zeiten und Räume der Menschheitsgeschichte. Bereits in der griechischen Antike war der Begriff der Differenz wirkungsmächtig: hier die Griechen, dort die Nicht-Griechen, die anderen, und das waren die Barbaren. Dieses Denkmuster wurde von den Römern übernommen. Allgemein gesagt: Die Barbaren vertraten jene Kulturen, die auf vermeintlich niedrigeren Kulturstufen standen als die Griechen und Römer. Diese Vorstellung der Ungleichheit der Menschen und damit der unterschiedlichen qualitativen Stufen der Kulturen setzte sich in den folgenden Jahrhunderten fort.

Auch die europäische Aufklärung beschäftigte sich mit dem Phänomen des Andersseins, sie verglich Menschen verschiedener Kulturen miteinander und klassifizierte sie (> [Begleittext 7](#)). Dies tat etwa der Naturforscher Carl von Linné (1707–1778), der die menschliche Gattung in zwei Klassen einteilte. Zur höheren zählte er die Europäer, zur niedrigeren – mit entwickelten Affen und kaum entwickelten Eingeborenen – die «Wilden». Das Bestreben, Völker in eine Rangordnung zu bringen, wuchs in europäischen Gelehrtenkreisen des 18./19. Jahrhunderts zu einer Modeerscheinung. Dass sich die Rangfolge von Kulturen nicht mit wissenschaftlichen Kriterien beantworten liess, führte zu widersprüchlichen Modellen und abstrusen Theorien. Einer der führenden zeitgenössischen Anthropologen war der Deutsche Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840). Mit seinen Arbeiten prägte er die völkerkundliche Diskussion bis Ende des 19. Jahrhunderts. Blumenbach klassierte die Erdbevölkerung in Kaukasier, Mongolen, Äthiopier, Amerikaner und Malayen.

Die Vorstellung von der Ungleichheit der Menschen ist ebenso philosophisch verankert. Die bedeutenden europäischen Denker beugten sich über Fragen von Abstammung und Entwicklung. Gottfried Herder (1744–1803) erkannte eine grundsätzliche Einheit des Menschengeschlechts bei gleichzeitiger Mannigfaltigkeit seiner Arten. Mit seiner «Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse» (1785) schrieb sich Immanuel Kant (1724–1804) in die Debatte ein. Er betrachtete die Hautfarbe als ein offensichtliches Merkmal der Rassenzugehörigkeit. Kant unterschied vier Rassen: Weisse, Gelbe, Schwarze und Rote. Die Frage beschäftigte auch Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) in seiner Konzeption der Entfaltung des Weltgeistes. Selbst klassische Autoritäten wie Friedrich Schiller (1759–1805) sprachen von Völkerschaften, die Vorstufen unserer Kultur repräsentieren.

Imperialistische Welteroberung

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erfuhr die Ausgrenzung von Völkern eine starke Prägung. Sie ging massgeblich von Europa aus und ist mit Imperialismus und Kolonialisierung verbunden (> [Begleittext 8](#)). Ab den 1880er Jahren trat die europäische Eroberung der Welt in die Epoche des Hochimperialismus ein. Plakatativ wird bis in die Gegenwart betont, dass damals der Wettlauf um Afrika eingesetzt hätte. Tatsächlich war die Aufteilung schon längstens in Gang. Der Wettlauf um Kolonien wurde im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts vielmehr akzentuiert und in neue Formen gelenkt. Hinter dem Imperialismus und dem Kolonialismus stand eine Geisteshaltung, welche die «zivilisierten Völker» von den «barbarischen» und «wilden» Kulturen trennte. Die europäische Mission der imperialistischen Welteroberung ging von der Überzeugung aus, dass die Nichteuropäer die «überlegenen» europäischen Errungenschaften zu übernehmen hätten. Diese Zivilisierungsmission wurde mit rücksichtsloser Gewalt durchgesetzt – legitimiert durch die sich verbreitende Rassenlehre und das herrschende – europäisch geprägte – Völkerrecht. Die imperialistische Politik der europäischen Kolonialmächte erlitt mit dem Ersten Weltkrieg einen Rückschlag, um anschliessend in anderer Form ihre Fortsetzung zu finden.

Naturgegebene Ungleichheit der «Menschenrassen», Unterlegenheit der Frauen gegenüber den Männern

1859 publizierte Charles Darwin sein epochales Werk «The Origin of Species by means of natural Selection» («Über die Entstehung der Arten»), das über Nacht zum Bestseller wurde und das Weltbild veränderte. Darwin weckte die Hoffnung, dass man nun erstmals die verschiedenen kulturellen Entwicklungsstufen naturwissenschaftlich belegen könne (> [Begleittext 7](#)). Dies eröffnete der biologischen Anthropologie ein neues Forschungsfeld. Darwin stellte die Schöpfungsgeschichte auf den Kopf: Die belebte Natur war nach ihm das Ergebnis eines evolutionären Wandels, hervorgebracht allein durch erbliche Variation und natürliche Auslese. Seine Evolutionstheorie stiess bei denen, die auf dem tradierten Erklärungsanspruch der Bibel beharrten (Kreationisten), auf Spott und Kritik. Bekannt wurde die Karikatur Darwins als Affe.

In «Entstehung der Arten» behandelte Darwin den Ursprung des Menschen und seiner Geschichte nur am Rande. 1871 zog er mit seinem zweiten Wurf nach: «The Descent of Man and Selection in Relation to Sex» («Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl»). Der Mensch sei ein normales Säugetier – auch bezüglich der geistigen Fähigkeiten, denn der Unterschied zwischen Mensch und höherem Tier sei kein prinzipieller, sondern lediglich ein gradueller; Afrika sei in früheren Zeiten von nunmehr ausgestorbenen Affenarten bewohnt gewesen, verwandt mit Gorillas und Schimpansen; damit hätten die ältesten Vorfahren des Menschen auf dem afrikanischen Festland gelebt. In der «Abstammung» vertrat Darwin weiter die Position, dass nicht alle Menschen die gleichen Fähigkeiten hätten, dass es «höhere» und «niedere Rassen», «zivilisierte Völker» und «Barbaren» gebe. Daraus entwickelte Darwin eine Rangfolge. Die Europäer seien fähiger und intelligenter als die anderen Populationen. Die Nichteuropäer hätten eine gegenüber den Europäern reduzierte Intelligenz und Überlebensfähigkeit. Am Ende der Rangfolge figurierten – wie schon bei Hegel – die Afrikaner. Diese naturgegebene Ungleichheit beziehungsweise naturgegebene Überlegenheit applizierte Darwin auch auf das Verhältnis zwischen Frauen und Männern. Zwischen den beiden Geschlechtern herrsche der hauptsächliche Unterschied darin, dass der Mann in allem, was er tue, zu grösserer Höhe befähigt sei als die Frau. Wie

andere Säugetiere seien Frauen wichtig, um Nachwuchs zu gebären. An Intelligenz, Kreativität und Innovation seien Frauen den Männern unterlegen.

Mit solchen Positionen wird Darwin zum Rassisten und Misogyniker. Er setzt sich in einen fundamentalen Gegensatz zum heutigen Verständnis, dass es keine Menschenrassen gibt, dass die Kulturen vielmehr gleichwertig sind, sich aber mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Ausprägungen spezialisieren.

Darwins Stufenleiter und der Kolonialismus

Mit der Stufenleiter der unterschiedlichen Befähigungen der Menschen wurde der Kolonialismus gerechtfertigt. Dasjenige Volk werde über ein anderes Übergewicht erlangen, das über die grössere Zahl hochintelligenter, tapferer, patriotischer, gemeinnütziger Menschen verfüge. Ein Volk aber, das weniger begünstigt sei, sei einem begünstigten unterlegen.

Darwins Stufenleiter der Völker gab dem Kolonialismus eine ethisch-moralische Grundlage. Ab den 1880er Jahren beschleunigte sich der Wettlauf um die noch nicht kolonialisierten Gebiete in Afrika, Asien, Ozeanien und das imperiale Bestreben, den bereits erlangten wirtschaftlichen Einfluss auszudehnen, verstärkte sich. Bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs kontrollierten europäische Staaten zusammen mit den USA und Japan etwa 85 Prozent der bewohnten Erdoberfläche. Bis zu diesem Zeitpunkt verfügten die vier europäischen Grossmächte Vereinigtes Königreich (British Empire), Frankreich, Russland und Deutsches Reich zusammen mit den USA und Japan über eine Fläche von insgesamt 16,5 Millionen Quadratkilometern. Die Fläche ihrer Kolonien und Schutzgebiete war vier Mal grösser: 65 Millionen von insgesamt 149 Millionen Quadratkilometern, die mit Land bedeckt sind (> [Begleittext 8](#)). Allein das Vereinigte Königreich umfasste rund ein Viertel der Weltbevölkerung wie der Erdoberfläche.

Leitmotiv des europäischen Hochimperialismus

Mit der kolonialistischen Ideologie gewann der Kulturevolutionismus weltpolitische Bedeutung. Im ideengeschichtlichen und kulturpolitischen Kontext des imperialistischen 19. Jahrhunderts wurden universale Stufenmodelle der Menschheitsentwicklung formuliert – von Urzuständen der Barbarei bis zur entfalteten Gesellschaft, zivilisiert durch Recht, Pädagogik, Aufklärung und Moral (> [Begleittext 7](#)). Zu den Vertretern dieser Rassenideologie gehört namentlich der französische Diplomat und Schriftsteller Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882), der mit seiner Theorie «über die Ungleichheit der Menschen» (1853/55) auf sich aufmerksam machte. 1885 sprach der französische Politiker Jules Ferry (1832–1893) von einem Recht Europas auf kolonialen Besitz. Er begründete dies mit der Pflicht der «überlegenen Rasse», die «minderwertige» zu zivilisieren. Damit war das Leitmotiv des europäischen Hochimperialismus gesetzt und die Kolonisierung ideologisch gerechtfertigt. Solches Denken, das die Mischung von «Rassen» als schädlich qualifizierte, beeinflusste später auch die völkische Bewegung in Deutschland und den Nationalsozialismus.

Darwin und Zürich

Ab den 1850er Jahren machte sich an der Universität Zürich eine ungeheure Aufbruchstimmung breit. Sie befruchtete gleichermassen die naturwissenschaftliche, medizinische wie die kulturgeschichtliche Forschung, doch wirkte sie in den einzelnen spezialisierten Bereichen unterschiedlich

stark. Zur Universität kam mit dem Polytechnikum (ETHZ) eine weitere Wissenschaftsinstitution dazu, wodurch Zürich zum führenden Forschungsplatz der Schweiz avancierte.

Darwins Theorien wurden in Zürich breit und kontrovers diskutiert. Denn letztlich waren die Biologen, Ethnologen und Anthropologen von den bahnbrechenden Positionen der Evolutionstheorie ebenso betroffen wie Theologen, Philosophen oder Kulturhistoriker. Mit dem neuen Weltbild sahen sie ihr bisheriges wissenschaftliches Fundament in Frage gestellt. Dabei rückte Oswald Heer (1809–1883) in den Vordergrund, der an der Universität und an der ETH eine Doppelp Professur belegte. Mit Arnold Escher (1807–1882) und Albert Mousson (1805–1890) bildete Heer ein Zürich prägendes professorales Triumvirat, das wissenschaftlich auf unterschiedliche Weise weit über die Landesgrenzen ausstrahlte und nicht zuletzt mit den paläontologischen Sammlungen Aufmerksamkeit erzielte. Mit dem gleichaltrigen Darwin stand Heer in direktem brieflichem Kontakt und disputierte intensiv. Obwohl er sich dem Evolutionsgedanken nicht vollständig verschliessen konnte, blieb er seinem vordarwinistischen Denken verhaftet. Darwins gradualistischen Ansatz lehnte er ab. Dabei mochte Heers Prägung als gläubiger Christ eine Rolle gespielt haben. Die Evolutionslehre liess sich in seinem Verständnis nicht mit der Schöpfungslehre in Einklang bringen. Zwar hielt beispielsweise Arnold Dodel (1843–1908) bereits ab 1870 als Privatdozent Vorlesungen über den Darwinismus – später auch als Professor –, doch der Boden für dessen Popularisierung blieb steinig. 1880 aber konnte Dodel an Darwin rapportieren, dass nunmehr mit Ausnahme von Heer alle an den Zürcher Hochschulen Darwinisten seien. Zum Durchbruch trug nicht zuletzt der Zoologe Conrad Keller (1848–1930) bei. Dieser war ab 1875 Privatdozent, lehrte und forschte ab 1889 als Titularprofessor und Ordinarius an der ETH. Er war auch bekannt für seine Forschungsreisen in Afrika und im Kaukasus.

Suche nach Herkunft, Nationalgeschichte, Hochschulplatz Zürich

«Rassen» und Nationalgeschichte

In den 1850er Jahren wurde die Schweiz vom Pfahlbauerfieber erfasst. Am Ursprung stand ein aussergewöhnlich trockener Winter, der das Wasser im Zürichsee auf Tiefstand drückte und dabei allerlei Gegenstände aus Holz und Stein zum Vorschein brachte. Darauf entwickelte der Altertumsforscher Ferdinand Keller (1800–1881) seine Theorie von prähistorischen Dörfern und von den ersten Schweizerinnen und Schweizern, die auf Pfahlbauten gelebt hätten. Keller verglich die Lebensformen am Zürichsee mit Pfahlbauten in der Südsee und entfaltete mythische Analogien. Die Faszination liess sich kaum bändigen und sorgte international für Furore.

Die ganze Schweiz war von ihren neuen Ursprüngen fasziniert. Mit populären Schriften, nicht endenden Reportagen und Meldungen in Zeitschriften, mit Gedichten und Darstellungen auf historischen Umzügen und Volksfesten wurde die Pfahlbaueridylle ins Volk getragen und fand Eingang im Schulunterricht. Die Historienmalerei nahm sich der Sache ebenso an wie der Bundesrat. Dieser liess an der Weltausstellung 1867 die Schweiz durch ein rasch angefertigtes Pfahlbauerbild von Auguste Bachelin (1830–1890) repräsentieren («Pfahlbaudorf aus der Bronzezeit»). Letztlich rückte die Wissenschaft einzelne Pfähle zurecht, indem sie der Schweiz den Sonderfallstatus absprach und nachwies, dass die Siedlungen – je nach Wasserstand – nicht durchgehend auf dem See gelegen hatten. Doch diese Erkenntnisse hatten nicht den geringsten Einfluss auf die Kraft

der Bilder. Die Pfahlbauidylle wurde zu einem Longseller. In den 1930er Jahre etwa waren populäre Pfahlbaubücher ebenso auf dem Markt wie in den 1960/70er Jahren die beliebten SJW-Heftchen.

Professor Keller kam für die Schweiz wie gerufen, seine Theorie war ein kulturpolitischer Glücksfall. Denn die Frage nach den nationalstaatlichen Wurzeln war Mitte der 1850er Jahre virulent. Der junge Bundesstaat, der aus einem Bürgerkrieg hervorgegangen war, musste seine mythische Identität erst noch finden und seine Wurzeln neu definieren. Denn die Befreiungsgeschichte mit 1291 und Wilhelm Tell, die in der politisch konservativen, zudem katholischen Urschweiz domiziliert war, bei den Verlierern des Bürgerkriegs, passten nicht zum liberal-fortschrittlichen Geist, der in der neuen, modernen Schweiz nach 1848 wehte. Dank Keller standen nicht mehr Uri, Schwyz und Unterwalden am Anfang der Schöpfung. Als Urschweizerinnen und Urschweizer hatten fortan die Kelten zu gelten, die auf ihren Pfahlbauten auf dem Zürichsee gelebt hatten. Und diese verkörperten exakt jene Vorstellungen, die dem jungen staatlichen Gebilde eine romantisierende Grundlage gab: Natürlichkeit, Fleiss, Friedfertigkeit, Verteidigungswillen. Albert Anker setzte dieser nationalen Mystifizierung die Krone auf. Zunächst mit der «Pfahlbauerin» (1873 und 1874), dann mit dem «Pfahlbauer» (1886) stilisierte er die Schweiz als unberührte Ideallandschaft mit Mutterglück, gesichert von der Bergwelt und wehrhaften Älplern.

Nicht nur in der Schweiz, europaweit wurde Mitte des 19. Jahrhunderts die Suche nach den nationalstaatlichen Wurzeln intensiviert. Man folgte den Spuren der Kelten, Gallier und Germanen mit Instrumenten und Methoden, die der exakten Wissenschaft von heute nicht genügen. Man fragte nach Herkunft und verglich autochthone Genealogien mit Zuwanderung. Man examinierte Skelette, untersuchte Schädel und Knochen aller Art, rekonstruierte Körpergrössen oder verglich Köpfe auf Breite und Länge. Man begann Begriffe wie «Volk» und «Rasse», «Nationen» und «Stämme» zu definieren und zu typologisieren. Dabei wurden auf vielfältige Weise Diskurse verknüpft, die heute problematisch sind.

In diesem Kontext vermag nicht zu überraschen, dass urgeschichtliche Fragen nicht nur im breiten Volk an Interesse gewannen, sondern auch an Hochschulen gestellt wurden. Im grösseren naturwissenschaftlichen Zusammenhang und neu entfacht durch Darwins Positionen zogen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts auch in Zürich Vorlesungen über die Entwicklung der Erd- und Menschengeschichte zusehends ein grösseres Publikum an. Dazu gehörten die Veranstaltungen des Geologen Albert Heim (1849–1937), Professor an der ETH (1873–1911) und an der Universität (ab 1875), eine Pioniergrösse in verschiedenen Gebieten. Beliebt waren die Vorlesungen von Jakob Egli (1825–1896), Privatdozent an der ETH (1866–1886), ausserordentlicher Professor an der Universität (1883–1891). Dabei ging dieser ursprüngliche Geograf über die «Erdkunde», sein publizistisches Hauptgebiet, hinaus und kam auf unterschiedlichen Zugängen über «Entdeckungsreisen» oder die Behandlung der einzelnen Kontinente «nach Natur und Cultur» auf die europäische Kolonialpolitik und auf Aspekte in Kolonien zu sprechen. Egli hatte keine Berührungsängste, politische Entwicklungen und Ereignisse der Gegenwart nachzuzeichnen und zu kontextualisieren. So las er – im zeitlichen Umfeld der Berliner Konferenz von 1884/85 (> [Begleittext 8](#)) – über «Die neuesten Vorgänge in Afrika» (1885, 1886), «Die neuen Vorgänge in der Südhälfte Afrikas 1850–1888» (1888) oder «Die deutschen Kolonien in Afrika und Australien» (1889).

Im weiteren Zusammenhang mit der Herkunftsfrage (Pfahlbauten), der Geschichte der Menschheit und der imperialistischen Politik wurden die Schädel der frühen Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz von der Forschung entdeckt, und Knochenfunde aus längst vergangenen Zeiten fanden das Interesse der breiten Öffentlichkeit. Auch der lebende Mensch wurde untersucht, und es wurden beispielsweise Statistiken über Haut, Haar und Augen von Schulkindern erstellt. Noch fehlte in den frühen 1890er Jahren eine morphologische Analyse der Schweizer Bevölkerung, die es erlaubt hätte, die einzelnen «Rassenelemente» zu identifizieren, um dadurch die einzelnen «Rassenformen» trotz anthropologischer Vielfalt voneinander abzugrenzen. Es machte den Anschein, als ob sich damals die ganze Wissenschaft mit genealogischen Fragen auseinandergesetzt hätte – Anatomie, Physiologie, Medizin, Zoologie, Geologie, Paläoanthropologie – um zu klären, ob das Schweizervolk ein Flickenteppich mehrerer «Rassen» sei oder nicht.

Wie sich der geografische Horizont erweiterte und sich das Weltbild rasant veränderte, so begann sich die Wissenschaft neu zu strukturieren und zu definieren. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts verstand man unter Anthropologie die allgemeine Lehre von Menschen. Allmählich entwickelte sich die Anthropologie zu einer neuen akademischen Grösse, die sich von Nachbarwissenschaften abzugrenzen hatte – etwa von Zoologie und Anatomie – und sich selbst wiederum mit unterschiedlichen Schwerpunkten weiterentwickelte, beispielsweise mit biologischen Fragestellungen oder mit der Ethnologie. Vieles war im Fluss. Die Abgrenzungen unter den Disziplinen waren noch nicht scharf gezogen und konnten von Hochschule zu Hochschule variieren.

Vom Geograf über den Anthropologen zum «Rassenhygieniker»: Drei Fallbeispiele

Otto Stoll (1849–1922) kam ursprünglich aus der Ethnografie und Anthropologie. Als Forschungsreisender hielt er sich während Jahren in Mittelamerika auf (Schwerpunkt: Guatemala). 1884 wurde er Privatdozent an der Universität Zürich und schuf sich als Geograf einen Namen. Stoll entwickelte auch Geräte für Messungen an lebenden Objekten. International bekannt wurde er für sein Werk über «Suggestion und Hypnotismus in der Völkerpsychologie» (mehrere Auflagen ab den 1890er Jahren). Stoll war Gründungsdirektor der Sammlung für Völkerkunde (ab 1889), 1891 wurde er Professor für Geografie und Völkerkunde.

Rudolf Martin (1864–1925), der erste Professor für Anthropologie an der Universität Zürich, hatte sich nach einer Dissertation über Kant seinem neuen Fachgebiet angenähert. 1890 begann er mit der Habilitation «Zur physischen Anthropologie der Feuerländer». Martin ist ein typischer Vertreter jener zeitgenössischen Forscher, die von den «exotischen» Menschen, die via Völkerausstellungen nach Europa gekommen waren, für eigene wissenschaftliche Zwecke profitierten. Die Präsenz dieser fremden Kulturen ersparte Forschungsreisen mit entsprechendem zeitlichem und finanziellem Aufwand. Völkerausstellungen lieferten «Anschauungsmaterial» und «Untersuchungsobjekte» direkt vor die eigene Haustüre. Ob im lebenden oder toten Zustand, ob aus Südamerika oder Schwarzafrika: Die europäische Wissenschaft behändigte sich dieser fremden Menschen gewöhnlich ohne Skrupel, ohne Respekt vor Menschenwürde und Beachtung persönlicher Betroffenheiten. 1892 wurde Martin Privatdozent an der Universität wie an der ETH: «Racenunterschiede im Skelette» lautete seine Probevorlesung. Ab 1893 hielt er Vorlesungen über rassenanatomische Aspekte und über die Entwicklungsgeschichte des Menschen, auch führte er entsprechende Praktika und Übungen an der Leiche und am lebenden Körper durch und unterrichtete Lehramtskandidaten und Nichtmediziner. Martin forschte zu Zielen und Methoden einer

«Rassenkunde» in der Schweiz (1896 publiziert), baute in Zürich das «Anthropologische Institut» auf, legte entsprechende Sammlungen an und galt in seinem Fachgebiet bald schon als eine führende internationale Grösse. Daneben war er unter anderem als Nachfolger von Otto Stoll Direktor des Völkerkundemuseums.

Ein Schüler von Rudolf Martin war Otto Schlaginhaufen (1879–1973), der 1905 mit einer Arbeit über das «Hautleistensystem der Primatenplanta» promovierte. Ab 1911 bis 1950 wirkte er an der Universität Zürich als ausserordentlicher beziehungsweise ordentlicher Professor für Anthropologie und war Direktor des Anthropologischen Instituts, das 1936 in das Stockargut übersiedelte, einen Steinwurf vom Schulhaus am Hirschengraben entfernt. Als «Rassenhygieniker» erzielte er mit seinen Arbeiten über «Mischehen» ab den 1920er Jahren einen zwiespältigen Ruf. Mit seinen eugenischen Forschungen prägte Schlaginhaufen ein düsteres Kapitel der Schweizer Wissenschaftsgeschichte. Er war unter anderem Präsident der Julius-Klaus-Stiftung, die sich in der Vererbungs- und Sozialanthropologie engagierte. Neben den Auswertungen, die er als Teilnehmer der Südsee-Expedition der deutschen Marine erarbeitet hatte (1907/10), publizierte er zur prähistorischen und frühgeschichtlichen Bevölkerung der Schweiz. Ab den 1940er Jahren – massgeblich in den beiden Bänden «Anthropologica Helvetica» (1946/59) – veröffentlichte er Daten und Erkenntnisse, die auf Reihenuntersuchungen von rund 35'000 Rekruten beruhten, denen «rassisch relevante» Körpermasse abgenommen worden waren. Trotz dem entsetzlichen Treiben der NS-Eugeniker zog Schlaginhaufen auch noch nach 1945 für den Rassenbegriff ins Feld und wollte den Beweis führen, dass nur noch weniger als ein Zehntel der Schweizer Bevölkerung «reinrassig» sei. Schlaginhaufen verkörperte als einer der letzten Wissenschaftler jenes Bild des «Rassenforschers» aus dem 19. Jahrhundert, der mit Anthropometer, Messband und Winkelmesser arbeitete, bevor mit der Technik der genetischen Manipulation ein neues Zeitalter begann.

Völkerkunde und Schulwandbilder: Zeitgenössische Vorlagen

Kulturgeschichte der Menschheit und Klassifikationen von Völkern

Neben Forschung und Lehre zu vielfältigen und unterschiedlichen Aspekten der Medizin-, Natur- und Kulturgeschichte, wie sie auf dem Hochschulplatz Zürich im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts betrieben wurden, interessiert die Frage nach völkerkundlichen Publikationen, die Anfang der 1890er Jahre in Zürich zur Verfügung standen. Denn damit lassen sich zeitgenössische Vorstellungen, Einschätzungen und Erkenntnisse in Bezug auf «Menschenrassen» und die Klassifikation von Völkern illustrieren. Gleichzeitig bieten diese textlichen und bildlichen Vorlagen einen weiteren Zugang zu den 16 Figurenköpfen in der Aula des Schulhauses Hirschengraben.

Das Bild von den Bewohnerinnen und Bewohnern der Erde, das zur Zeit des Baus des Schulhauses Hirschengraben in Zürich vorherrschte, wurde wesentlich geprägt durch Heinrich Rudolf Schinz (1777–1861). Ursprünglich Arzt, profilierte sich Schinz neben seinen politischen und richterlichen Stellungen als Instanz der Naturgeschichte – führend in mehreren gelehrten Gesellschaften, vernetzt in zürcherischen, schweizerischen und internationalen Zirkeln, wegweisend mit Publikationen über zoologische und faunistische Themen. Mit seinem Namen ist der Aufbau der Sammlungen der Zürcher Naturforschenden Gesellschaft verbunden. Von 1833 bis 1855 lehrte er als ausserordentlicher Professor für Zoologie an der Universität Zürich. Dass seine Arbeiten über Säugetiere, Wirbeltiere, Reptilien, Vögel und Fauna ebenso Eingang im Unterricht an der

Volksschule fanden, lag nicht zuletzt in den Lithografien begründet, die er seinen Werken beifügte. Auch die Übersetzung von Georges Cuviers «Le règne animal» (1821/25) trug dazu bei, dass Schinz als einer der führenden europäischen Köpfe im kritischen naturhistorischen Diskurs galt.

Massgeblich zur internationalen Ausstrahlung beigetragen hatte seine populärwissenschaftliche «Naturgeschichte», die bis 1845 mehrfach aufgelegt wurde («Naturgeschichte und Abbildungen des Menschen der verschiedenen Rassen und Stämme»). Dabei übernahm Schinz in der ersten Auflage (1824) nach Blumenbach die Einteilung der Menschen in fünf «Stämme» («Rassen»), deren Vertreterinnen und Vertreter er in grossformatigen Tafeln darstellte. In den folgenden Auflagen modifizierte er die Klassifikation und fügte entsprechend neue Abbildungen bei. In der dritten, vermehrten Auflage von 1845 unterschied Schinz insgesamt sechs «Menschenrassen»: Kaukasier; Skythen oder Mongolen; Äthiopier; Melanier; Malaier; Amerikaner. Diese «Rassen» unterteilte er in Hauptstämme, die er wiederum differenzierte. Die «Naturgeschichte» von Schinz ist ein aufschlussreiches Beispiel, das die Entwicklung des Wissensstands veranschaulicht, der aus zeitgenössischer Betrachtung über gewisse indigene Kulturen in Europa vorherrschte. Dies dokumentieren eindrücklich auch die Illustrationen, die er über die Naturvölker Amerikas aufnahm. Diese stammten von Karl Bodmer (1809–1893), dessen Aquarelle «fremder» Völker bis heute zu den bedeutendsten Darstellungen dieser Art gehören. Mit der Qualität ihrer Wiedergabe setzte die «Naturgeschichte» drucktechnische Standards.

Neben Schinz traten ab Mitte des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl weiterer deutschsprachiger Wissenschaftler und Publizisten an die Öffentlichkeit, deren Werke über Erdgeschichte und Völkerkunde in Zürich rezipiert wurden und die während des Baus des Mädchenschulhauses am Hirschengraben bekannt waren. Sie boten Vorlagen für die Ausgestaltung der Aula mit den Figurenköpfen der Kulturen. Wer nach Illustrationen zu Völkern auf den verschiedenen Kontinenten suchte, kam an Johann Georg Heck (1795–1857) nicht vorbei. Sein «Bilder-Atlas zum Conversations-Lexikon. Ikonographische Encyclopädie der Wissenschaften und Künste» galt als Standardwerk. 1849/51 bei Brockhaus erschienen, gliedert es sich in 10 Abteilungen und beschäftigt sich unter anderem mit Geografie, Völkerkunde und Geschichte. Es enthält rund 500 Tafeln, angefertigt in Stahlstich, und insgesamt 12'000 Illustrationen. Mit der Schweiz, über die er 1849 eine «Illustrierte Reisekarte» herausgab, pflegte Heck eine besondere Beziehung.

Prägend und im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts aktuell waren die Publikationen des aus Karlsruhe stammenden Friedrich Ratzel (1844–1904), Zoologe und Geograf. Dieser hatte in den frühen 1860er Jahren zunächst in Zürich als Apotheker gearbeitet, bevor er in Karlsruhe und Heidelberg Naturwissenschaften studierte und mit einer zoologischen Arbeit promovierte. Den Jahren als Reiseschriftsteller folgte die Habilitation für Geografie in München. 1886 wurde er Professor in Leipzig. In einer kaum mehr überblickbaren Vielzahl von Publikationen beschäftigte sich Ratzel mit unterschiedlichen Fragen zu Völkern, «Rassen» und geografischen Räumen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehörten neben der «Anthropogeografie» und der «Politischen Geografie», als deren wesentlicher Begründer er gilt, namentlich die «Völkerkunde», zu der er in den 1880/90er Jahren in mehreren Bänden und Auflagen Standardwerke publizierte. Für die Darstellungen in der Aula sind relevant: «Die Naturvölker Afrikas» (Bd. 1); «Die Naturvölker Ozeaniens, Amerikas und Asiens» (Bd. 2); «Die Kulturvölker der Alten und der Neuen Welt» (Bd. 3) – 1. Auflage 1885/88, 2. Auflage 1894/95. 1901 veröffentlichte Ratzel eine biogeografische Studie über den «Lebens-

raum». Dieses von ihm geprägten Begriffs behändigten sich später Adolf Hitler («Mein Kampf») und die Nationalsozialisten in ihrer Forderung nach «Lebensraum für das deutsche Volk».

Schulwandbilder

Ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts entwickelten sich aus Buchillustrationen und aus Handbildern standardisierte Schulwandbilder. Sie etablierten sich als wichtiges Medium im Volksschulunterricht, zunächst schwarz/weiss, später koloriert, und gehörten bald zur Grundausstattung jedes Schulhauses – auf dem Land wie in der Stadt. Schulwandbilder wurden bis in die frühen 1960er Jahre eingesetzt, bis sie von anderen Vermittlungsformen abgelöst wurden. Sie sind aufschlussreiche Quellen, die detaillierte Einblicke in den Unterrichtsstoff wie in die Art der Vermittlung ermöglichen. Wie die Werke zur Völkerkunde dokumentieren sie ebenso den Zeitgeist und helfen somit, die Köpfe der Kulturen zu kontextualisieren.

Das thematische Angebot an Schulwandbildern war umfassend. Für jedes Unterrichtsfach und für alle Stufen gab es Vorlagen: für die Erschaffung der Welt, für Kriegsgeräte der alten Griechen und Römer, für Weinherstellung und Textilindustrie, für einheimische Tiere und solche aus fernen Ländern, für Ackerbau in der Schweiz und für ferne Kaffeeplantagen, für berühmte Schlachten, historische Stätten und Szenen – kaum ein Thema, für das kein entsprechendes Schulwandbild zu haben war.

Vielfältig war das Thema Völkerkunde. Mit Schulwandbildern wurden fremde Welten und Kulturen in Schweizer Klassenzimmer geholt – ein chinesisches Dorf, die Steppe bei Windhoek oder ein Wochenmarkt in Togo. Völkertypen wurden gezeigt und Menschen nach «Rassen» vorgestellt, gewöhnlich mit dem Bild der «weissen Rasse» im Zentrum oder an der Spitze einer Pyramide, um die Hierarchie augenfällig zu machen (Abb. 16); stolze und wehrhafte germanisch-alemannische Figuren vermittelten ihre Überlegenheit gegenüber anderen Kulturen; und aus der deutschen Sagenwelt konnten Heldenmut und Opferbereitschaft herausgearbeitet werden.

Obwohl für den Unterricht auf den verschiedenen Schulstufen unterschiedliches Abbildungsmaterial vorlag, das einzelne Völker dokumentierte, so fehlte es bis in die 1890er Jahre an einem Werk, das die «charakteristischen» Typen der einzelnen Kulturen systematisch, im gleichen Massstab und in einheitlicher Aufmachung behandelt hätte. Diesem Manko wirkte Rudolf Martin entgegen und gab 1902 bei der Verlagsanstalt Orell Füssli «ein grosses Tafelwerk menschlicher Rassentypen im Format von 88x62 cm» heraus, wie es, so der Verkaufsprospekt, «noch niemals versucht worden ist» («Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie»). Die einzelnen Tafeln, die in Fotochrom auf dem höchsten Stand der technischen Wiedergabe ausgeführt waren, zeigten farbige Brustbilder der «wichtigsten Repräsentanten der Menschheit» in Überlebensgrösse. Dazu wurden ausdrücklich für die Lehrer der Volks- und Mittelschulen Literaturhinweise mitgegeben. Als Vorlagen dienten Originalfotografien, über die Martin selbst verfügte oder die ihm Kollegen und Forschungsreisende zur Verfügung stellten. Dieses «mustergültige Anschauungsmaterial menschlicher Rassentypen», so der Verkaufsprospekt, erschien in zwei unterschiedlichen Editionen: Die kleine Ausgabe, die für 35 Franken zu beziehen war, bestand aus acht Tafeln beziehungsweise Menschentypen und war für den Geografieunterricht in den oberen Klassen der Volksschulen und Realschulen bestimmt. Die grosse Ausgabe mit 24 Tafeln kostete

80 Franken; sie wurde als geeignet für den Unterricht an Mittel- und Hochschulen oder Handelsschulen und ebenso für Museen angepriesen (Abb. 15).

Folgerungen

- Das 1893 eröffnete Schulhaus am Hirschengraben ist ein monumentales Gebäude, eines der markantesten und wichtigsten öffentlichen Bauwerke im Zürich an der Wende zum 20. Jahrhundert. Der London-Schweizer Architekt Alexander Koch verschmolz Architektur, Plastik, Dekor, Schmuck und technische Funktionalität zu einem imposanten Gesamtkunstwerk.
- Unter Verwendung modernster technischer Verfahren gelang es Koch, in der Architektur des Schulhauses am Hirschengraben verschiedene historische Stile zu einer überzeugenden Einheit zu verbinden, in der sich der Jugendstil ankündigt.
- Auch die Bauplastik als Teil der Architektur trägt Kochs Handschrift. Die Aufträge für Kunst-am-Bau-Projekte gingen an verschiedene Bildhauer, Kunsthandwerker und Unternehmer, deren Namen nicht mehr alle aus den Quellen hervorgehen. Als eigenschöpferische Künstler treten bei der Bauplastik August Bösch, einer der bedeutendsten Schweizer Bildhauer der Jahrhundertwende, und der Wiener Joseph Regl auf.
- Von Bösch stammen die Schlüsselwerke der Bauplastik. Es sind wichtige Zeugnisse im Kontext der Denkmäler, mit denen sich das gründerzeitliche Zürich im öffentlichen Raum selbst inszenierte: die drei Porträtbüsten von Pestalozzi, Usteri und der Stauffacherin an den beiden Portalen, alle Kinderköpfe, die sich am Seitenportal sowie in Verbindung mit Konsolen und Kapitellen im Foyer, in der Spielhalle und der Aula befinden, die freistehende Skulptur je eines lesenden und eines spielenden Mädchens auf dem Kamin sowie die Reliefszenen in den Wandnischen im Foyer. Höhepunkt seines Schaffens am Hirschengraben sind die Kapitellreliefs mit Märchen-szenen in der Spielhalle.
- Regl schuf die Fratze auf dem Keilstein über dem Hauptportalbogen des Schulhauses sowie die beiden Figuren einer Rotkreuzschwester und eines Kriegers mit Helm und Schnurrbart auf den Portalpilastern des Seiteneingangs. Es ist naheliegend, dass von Regl ebenso die Konsolenfratze im Foyer sowie die aus Buntmetall getriebenen wasserspeienden Fratzensgesichter der beiden Brunnen im Treppenaufgang stammen.
- Das Schulhaus am Hirschengraben enthält drei Räume mit originellen künstlerischen Werken und komplexen ikonografischen Programmen: das Foyer, die Spielhalle und die Aula. Diese Ensembles sind Gesamtkunstwerke des Fin de siècle von nationaler Bedeutung.
- Diese herausragenden Räume befinden sich heute zum Teil in einem vernachlässigten Zustand. Insbesondere in der Aula sind Schäden zu verzeichnen – beispielsweise weggebrochene Zierformen, Risse im Holzwerk und Farbausbrüche in den Gemälden. Es besteht akuter Restaurierungsbedarf.
- Das Schulhaus am Hirschengraben ist aus der zeitgenössischen Perspektive der 1890er Jahre ein Ort von Bildung und Erziehung, in dem die Schülerinnen im Schulstoff unterrichtet und auf das Leben nach der Schule vorbereitet wurden. Zu diesem Zweck standen unterschiedliche Instrumente und Hilfsmittel zur Verfügung. Auch Architektur, Kunst am Bau, Dekor und Schmuck wurden in den Bildungsauftrag einbezogen, indem sie praktischen Anschauungsunterricht vermittelten.
- Das Schulhaus erfasste die inhaltliche Themensetzung, indem es Botanik und Zoologie, Stadt-zürcher und Schweizer Geschichte, nahe und ferne Welten gleichermassen veranschaulichte.

- Mit Darstellungen von einheimischen und exotischen Tieren und Früchten sowie von Menschen verschiedener Kulturen spiegelt die 1895 dem Schulbetrieb übergebene Aula einen Unterrichtsstoff, der den ganzen Erdkreis umfasst. Die Aula steht charakteristisch für den Historismus, in dem gesammelt, präpariert und ausgestellt wurde – ihre Schöpfer verstanden sie als eine umfassende Enzyklopädie.
- Die Aula ist aus heutiger Perspektive erklärungsbedürftig. Sie verkörpert mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine Welt, die im frühen 21. Jahrhundert aus unterschiedlichen Perspektiven fremd erscheint. Sie verrät Klassifikationen und Geisteshaltungen, die aus heutiger Sicht falsch oder problematisch sind. In der Aula sind gesellschaftspolitische Zusammenhänge mit Kunstgeschichte und Kunsthandwerk verwoben.
- In der Aula befinden sich 16 Köpfe aus Holz, die acht Figurenpaare mit je einem Mann und einer Frau darstellen und acht verschiedene Kulturen repräsentieren. Die Reihenfolge der Figuren ist willkürlich und lässt im Sinne der zeitgenössischen Völkerkundeliteratur keine Wertung ablesen. Die Köpfe sind starr ausgerichtet, stilisiert und überzeichnet. Sie sind nach einem Grundschema geschaffen. Die Typisierungen der einzelnen Kulturen sind schablonenhaft inszeniert und finden sich bei allen Köpfen in unterschiedlicher Ausprägung: grosse offene beziehungsweise zugekniffene Augen, wulstige Lippen, wuchtige Augenbrauen und Gesichtsfurchen. Ebenfalls überzeichnet sind die Hautfarben.
- Als Vorlagen für die Darstellungen dienten gängige Abhandlungen über Völkerkunde und die Entwicklung der «Menschenrassen» – darunter namentlich die populären Veröffentlichungen von Heinrich Rudolf Schinz und Friedrich Ratzel.
- Die Figurenköpfe gehören in den politischen Kontext von Imperialismus und Kolonialismus, in eine Zeit, in der die Menschen nach «Rassen» kategorisiert und nach Hierarchiestufen eingeteilt wurden. So sind sie auch in wissenschaftlichen und populären Publikationen zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit dargestellt.
- Die Aula spiegelt das Völkerverständnis des ausgehenden 19. Jahrhunderts aus europäischer Sicht: Die Figuren werden durch Körpermerkmale wie Hautfarbe, Nasen-, Augen- und Wangenknochenform oder Haartracht sowie durch Schmuck, Kleidung, Körperbemalung und Tataus charakterisiert.
- Die 16 Figurenköpfe setzen sich aus «Rassenmerkmalen» zusammen. Die Kategorisierung der Menschen in «Rassen» war ein gängiges Klassifikationsmuster und ist in zeitgenössischen Quellen dokumentiert – in Enzyklopädien, wissenschaftlichen und populären Abhandlungen, Schulwandbildern, Plakaten für «Völkerschauen» oder Darstellungen in Zeitungen und Zeitschriften.
- Das Bildprogramm repräsentiert keine bestimmten Kulturen oder exakt lokalisierbaren Volksgruppen, sondern typisierte Erdteilvertreter:innen. Die 16 Figurenköpfe stellen Typen dar, keine Individuen. In ihnen werden Merkmale wie Gesichter und Frisuren betont, wie sie in zeitgenössischen Beschreibungen aus europäischer Perspektive hervorgehoben wurden. Gemeinsames Merkmal ist ebenso die opernhafte exotische Kleidung, die Pauschalvorstellungen folgt und sich daher nur bedingt bestimmten Kulturen zuordnen lässt.

- Die Vertreter:innen aller acht Kulturen werden «exotisch» dargestellt – auch das europäische Paar mit der Germanin und dem Germanen aus der Römerzeit. Die Figurenköpfe erscheinen in etwa so, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts von einem Kostümbildner für eine Opern- oder Theateraufführung mit entsprechendem Inhalt inszeniert worden wären: Die Frauen vergleichsweise zurückhaltend bis verführerisch, während die männlichen Figurenköpfe mehr oder weniger wild und kämpferisch wirken.
- Darwins bahnbrechende Theorien über die Entstehung der Arten und später über die Abstammung des Menschen wurden in Zürich breit und zunächst kontrovers diskutiert. Zusehends fand namentlich die Evolutionstheorie Verankerung, und in den 1880er Jahren schien es, als ob alle an den Zürcher Hochschulen Darwinisten seien.
- Es stellt sich die Frage, ob sich in der Aula die Rangfolge der Völker nach Darwin feststellen lässt – die naturgegebene Ungleichheit der Kulturen beziehungsweise die naturgegebene Überlegenheit der europäischen Kultur gegenüber den anderen. Davon abgeleitet interessiert die Rangordnung der Geschlechter: Gibt es Zeichen der Unterlegenheit der Frauen gegenüber den Männern?
- Es fällt auf, dass die Darstellung in der Aula Darwins Rangfolge nicht entspricht. Das Germanenpaar, das stellvertretend für die Europäer:innen steht, wird nicht über die anderen Kulturen gestellt. Damit unterscheiden sich die Figurenköpfe in der Aula grundsätzlich von den gängigen zeitgenössischen Darstellungen, welche die europäischen Figuren – umgeben von denjenigen anderer Kulturen – in den Mittelpunkt stellen.
- Die Figurenköpfe in der Aula wollen «Menschenrassen» repräsentieren, wie sie im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts aus europäischer Perspektive gesehen wurden. Die Darstellung folgte der politischen Agenda nicht 1:1. Sie sieht von einer systematischen Rangfolge der acht Kulturen ab.
- Durch die Kleidung zeigt sich, dass das germanische, chinesische, indische und arabische Paar als Vertreter:innen der Schriftkulturen differenzierter ausgestaltet sind als die Vertreter:innen schriftloser Kulturen. Diese sind in Felle oder Bastumhänge gekleidet. Hier bot sich Gelegenheit, die Rückständigkeit – den Analphabetismus als das «Wilde», das «Primitive» – zum Ausdruck zu bringen, die den Kolonialismus mit seinem zivilisatorischen Anspruch rechtfertigte. Freilich hat es auch im Rahmen des schulischen Anschauungsunterrichts seinen tragenden Ort, die kultivierende Wirkung der Alphabetisierung hervorzustellen.
- Mann und Frau werden in den konsultierten zeitgenössischen Völkerkundebüchern als Forschungsgegenstände gleichbehandelt. Das macht die Stellung, die sie in der Aula einnehmen, deutlich: Die Frau befindet sich nicht durchwegs rechts vom Mann, sondern in drei Fällen links von ihm. Damit findet sich der qualitative Unterschied, den Darwin zwischen Frau und Mann machte, bei den Figurenpaaren in der Aula nicht. Die beiden Geschlechter sind ebenbürtig dargestellt. So gesehen vermitteln die 16 Köpfe ein vergleichsweise fortschrittliches Geschlechterbild.
- Die Schöpfer der Aula-Köpfe standen mit den Architekten des Naturhistorischen Museums in Wien in Verbindung. Die Zürcher Figurenköpfe unterscheiden sich von den spezifischen Volksgruppen, wie sie Viktor Tilgner's ethnographische Karyatidhermen in den Schausälen des kaiserlichen Museums zeigt. Tilgner hielt sich an fotografische Vorlagen und originale Werkzeuge, Waffen und Kleider. In Zürich begnügte man sich mit pauschalen Klischeevorstellungen.

- Dass die Schöpfer der Figurenköpfe nicht von lebenden Modellen ausgingen und auch keine Authentizität beanspruchten, machen die mechanisch-stereotypen Darstellungen deutlich. Die Figurenköpfe bewegen sich künstlerisch auf dem Niveau der Werbeplakate, mit denen Völkerausstellungen in den 1890er Jahren in den Schweizer Städten beworben wurden. Diese versprachen Sensationen und wollten das Publikum zum Schauern und Staunen bringen. Authentische Lebenswelten zu vermitteln und Verständnis für kulturelle Unterschiede zu schaffen, war nicht das primäre Ziel. Im Fokus stand die Zurschaustellung exotischer Andersartigkeit.
- Die 16 Skulpturen hatten den Zweck, «Menschenrassen» zu repräsentieren. Aus heutiger Sicht sind solche Darstellungen im öffentlichen Raum erklärungsbedürftig. Problematisch sind die Figurenköpfe, da die durch sie typisiert dargestellten Kulturen eine wertende Kategorisierung in «zivilisiert» versus «primitiv» erfahren.
- Alle acht Kulturen sind tendenziös dargestellt. Doch es lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Eine Gruppe der schriftlosen Völker mit dem subsaharischen, indigen-arktischen, indigen-amerikanischen und dem südsee-insulanischen Paar. Die Herrschaftsverhältnisse in den betreffenden Kolonien wurden dadurch gerechtfertigt, dass die schriftlosen Völker im Vergleich zur eigenen Kultur als weniger «zivilisiert» oder als «primitiv» bezeichnet wurden. Der Kolonialismus wurde durch den zivilisatorischen Auftrag legitimiert.
- Im Unterschied dazu das germanische, arabische, chinesische und indische Figuren paar: Ihre Darstellung weist sie als Angehörige kultivierter Klassen aus. «Exotisch» sind auch sie, jedoch nicht «primitiv». So zeigt beispielsweise der Inder einen eleganten «Seehundschnauz» und ein fein geschnittenes Gesicht; er trägt einen Turban und ein Seidenkleid. Gleichermassen differenziert präsentieren sich die chinesischen und arabischen Paare.
- Nicht alle Darstellungen verraten eine bestimmte soziale Position. Um den bildungspolitischen Zweck zu erfüllen, genügte es, wenn die Figuren von den Schülerinnen als führende Vertreter:innen ihrer Kulturen erkannt wurden. Auf diese Weise liessen sie sich beispielsweise mit einem germanischen Stammesführer, einem Maharadscha oder einem Wüstenscheich beziehungsweise deren analog gekleideten Partnerinnen vergleichen.
- In den 1850er Jahren entwickelte der Schweizer Altertumsforscher Ferdinand Keller seine Theorie von prähistorischen Dörfern und von den ersten Schweizer:innen, die auf Pfahlbauten gelebt hätten. Damit erregte er internationales Aufsehen. Doch nicht nur in der Schweiz, europaweit wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts nach den nationalstaatlichen Wurzeln gesucht. Man folgte den Spuren der Kelten, Gallier und Germanen, fragte nach Herkunft und verglich autochthone Genealogien mit Zuwanderung. In diesem Zusammenhang wurden Skelette untersucht, Körpergrößen rekonstruiert, Schädel gemessen und auf Breite und Länge verglichen. Und man begann Begriffe wie «Volk» und «Rasse» zu definieren und zu typologisieren.
- Im Zusammenhang mit der Herkunftsfrage wurden die Schädel der frühen Bewohner:innen der Schweiz von der Forschung entdeckt. Bisher unbeachtete Knochenfunde fanden das Interesse auch der Öffentlichkeit. Darauf wurde der lebende Mensch untersucht und Statistiken über Körpermerkmale erstellt. Man versuchte «Rassenelemente» zu identifizieren und «Rassenformen» voneinander abzugrenzen.
- Die Figurenköpfe in der Aula entstanden in einer Zeit, als mit Völkerausstellungen die Massen angezogen wurden. Die öffentliche Präsentation von «exotischen» Menschen aus entfernten Weltteilen gegen Entgelt waren in Europa die Blockbusterveranstaltungen der Epoche. Einer

der weltweit führenden Impresarios war der Deutsche Carl Hagenbeck, dessen Unternehmen auch in Zürich Völkerausstellungen durchführte. Zwischen 1880 und 1900 sind in Zürich 27 Zurschaustellungen dokumentiert, so viel wie in keiner anderen Schweizer Stadt. Neben den Grossanlässen, die dem gängigen Genre entsprachen, gab es in der Limmatstadt auch kleinformatige Inszenierungen. Dabei blieb der Grundcharakter stets gleich: Die Vertreterinnen und Vertreter der fremden Kulturen wurden als Objekte zur Schau gestellt.

- Völkerausstellungen etablierten sich in Zürich an mehreren Standorten. Bis Ende der 1890er Jahre war das Gasthaus «Plattengarten» in Fluntern das Aushängeschild. Daneben fanden Zurschaustellungen beispielsweise auch auf der Sechseläutenwiese statt, ab 1900 profilierte sich das «Panoptikum» (Oberer Mühlesteig, Limmatquai) zur führenden Adresse, andere Standorte kamen dazu, etwa das Albisgütli. Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges setzte den Völkerausstellungen vorübergehend ein Ende, doch in den 1920/30er Jahren wurden wieder solche Veranstaltungen durchgeführt. Der Zweite Weltkrieg markierte wiederum eine Zäsur. Ab den 1950er Jahren fanden im Zirkus Knie erneut Völkerausstellungen statt, letztmals 1964.
- Man könnte leicht vermuten, dass die «Völkerгалerie» in der Aula am Hirschengraben «Völkerschauen» reflektierte. Doch die beiden Darstellungsformen unterscheiden sich grundsätzlich. Auf der öffentlichen Plattform einer Völkerausstellung wurden den «einheimischen» Zuschauer:innen die Vertreter:innen einer «exotisch-fremden» Kultur präsentiert. In der Aula dagegen werden alle acht Völkerpaare gleichermassen als «Fremde» zur Schau gestellt – auch das germanische Paar. Das schaustellerische Prinzip der Völkerausstellungen: hier weisse Europäer:innen als Schauende, dort Menschen einer anderen Kultur als Beschauete, trifft im Schulhaus am Hirschengraben nicht zu.
- Völkerausstellungen zeigen das Überlegenheitsgefühl der weissen Europäer:innen gegenüber andersfarbigen Völkern, damit das Bewusstsein der höheren europäischen Zivilisation im Vergleich zu angeblich «primitiven» fremden Kulturen. Diese Rangfolge wird durch die Figurenköpfe in der Aula nicht abgebildet. Das Germanenpaar, das die weisse Kultur repräsentiert, unterscheidet sich in der künstlerischen Darstellung qualitativ nicht von den anderen Paaren. Auch wird es nicht durch eine spezielle Platzierung hervorgehoben.
- Völkerausstellungen dokumentieren den fehlenden Respekt gegenüber der Menschenwürde von Colored people und die daraus resultierende Erniedrigung von Menschen mit nichtweisser Hautfarbe. Die Ausgestellten werden zur Ware – vorgeführt wie Tiere auf dem Markt. In ganz besonderer Weise wurden ethische Werte und Moralvorstellungen der europäischen Gesellschaft demaskiert, wenn Einzelpersonen mit körperlichem oder geistigem Handicap aus «exotischen» Ländern vor Publikum blossgestellt wurden. Dies entsprach gängiger Praxis und war auch in Zürich üblich.
- Völkerausstellungen wurden auch als Grossveranstaltungen durchgeführt, die Publikum aus der ganzen Schweiz anzogen. Dies war dank der modernisierten Verkehrsinfrastruktur (Eisenbahn) möglich. Doch selbst Inszenierungen, die dank ihrer Werbemaschinerie und mit spektakulären Tierführungen Ausmasse von Sechseläuten-Umzügen annehmen konnten, änderten nichts daran: Die «exotisch-fremden» Kulturen waren Schauobjekte, ausgestellt wie in einem Schaufenster oder auf einer Viehschau. Der Reiz des «Fremden» wurde auch in Zürich weiter vermarktet, wenn die ausgestellten Menschen zur Prostitution gezwungen wurden.

- Die Schausstellung in der Aula am Hirschengraben folgte anderen Prinzipien. Die Figurenköpfe können nicht betastet werden, sie zeigen keine nackten Oberkörper und bedienten auch keine pädophilen Verlangen. Die acht Figurenpaare sind kunsthandwerklich respektvoll dargestellt, es gibt keine Blossstellung und Unterwürfigkeit einzelner Kulturen.
- Die Kommerzialisierung der Völker ausstellungen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts stiess auch auf wissenschaftliches Interesse. Die Präsenz fremder Kulturen vor Ort ersparte den Anatomen und Anthropologen an den Zürcher Hochschulen aufwendige und kostspielige Forschungsreisen: Völker ausstellungen lieferten Anschauungsmaterial und Untersuchungsobjekte direkt vor die Haustüre. Ohne Skrupel behändigte sich die europäische Wissenschaft der fremden Menschen, man mass und untersuchte sie und machte sie zum Thema von Dissertationen und Habilitationen. Man begann an den Universitäten über «rassenanatomische» Aspekte und über die Entwicklungsgeschichte des Menschen zu lesen und Übungen an der Leiche und am lebenden Körper durchzuführen.
- Naturwissenschaft und Medizin befanden sich im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts in Aufbruchstimmung. Die Abgrenzungen zwischen einzelnen Fachrichtungen waren fliessend. Allmählich begann sich die Wissenschaft neu zu strukturieren. So grenzte sich die Anthropologie von anderen Disziplinen wie etwa der Zoologie und der Anatomie ab und entwickelte neue Schwerpunkte, etwa mit biologischen Fragestellungen oder mit der Ethnologie. Ab den 1880er Jahren wurde in Zürich in unterschiedlichen Formaten und Inhalten über Geografie und Völkerkunde gelesen. Auch wurden Geräte für Messungen an lebenden Objekten entwickelt.
- Der erste Professor für Anthropologie an der Universität war Rudolf Martin, der 1890 seine Habilitation über die «Physische Anthropologie der Feuerländer» begann. Wie andere Forscher profitierte Martin von der Präsenz «fremder» Kulturen, die im Rahmen von Völker ausstellungen nach Europa kamen – gewöhnlich ohne entsprechende Kenntnisse von Land und Leuten und den dort herrschenden Bedingungen. 1892 wurde Martin Privatdozent an der Universität und an der ETH. Seine Probevorlesung über «Racenunterschiede im Skelette» gab die weitere Forschungsrichtung vor. In der Folge hielt Martin Vorlesungen über rassenanatomische Aspekte und die Entwicklungsgeschichte des Menschen. Seine Praktika und Übungen an der Leiche und am lebenden Körper fanden Anklang. Martin unterrichtete auch Lehramtskandidaten und Nichtmediziner. Ab Mitte der 1890er Jahre forschte er zur Rassenkunde in der Schweiz.
- Eine andere Richtung schlug einer seiner Schüler ein: Otto Schlaginhaufen, der ab 1911 an der Universität lehrte. Er war auch Direktor des Anthropologischen Instituts, das 1936 im Stockargut domiziliert war, unmittelbar neben dem Schulhaus am Hirschengraben. Schlaginhaufen galt in der Schweiz bald als führender «Rassenhygieniker» und hatte dadurch einen zwiespältigen Ruf. Seine Reihenuntersuchungen an Schweizer Rekruten gingen in die Wissenschaftsgeschichte ein. Selbst nach den NS-Gräueln blieb Schlaginhaufen seinen «Rassentheorien» treu.
- Wiewohl die Forschungen zur «Rassenkunde» auf dem Zürcher Hochschulplatz ab den 1850er Jahren zusehends breiteren Raum einnahmen und ab den 1890er Jahren mit Martin ein Aushängeschild hatten, stehen die 16 Figurenköpfe in der Aula am Hirschengraben mit den sogenannten «Rassenvermessungen» in keinem Zusammenhang.

- Ab dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts wurden Schulwandbilder zu einem wichtigen Medium im Volksschulunterricht. Das thematische Angebot war umfassend. Für jedes Unterrichtsfach und für alle Stufen gab es Vorlagen. Vielfältig war das Thema Völkerkunde. Mit Schulwandbildern wurden fremde Welten und Kulturen in Schweizer Klassenzimmer geholt, Völkertypen gezeigt und Menschen nach «Rassen» vorgestellt. Gewöhnlich stand das Bild der «weissen Rasse» im Zentrum oder an der Spitze einer Pyramide, um die Hierarchie augenfällig zu machen (Abb. 16).
- Bis in die 1890er Jahre fehlte ein Werk, das die «charakteristischen» Typen der einzelnen Kulturen systematisch behandelt hätte. Dieser Zustand änderte sich, als Rudolf Martin 1902 bei der Verlagsanstalt Orell Füssli «»Anschauungsmaterial menschlicher Rassentypen» herausgab. Seine Wandtafeln für den Unterricht (Abb. 15), in Fotochrom ausgeführt, wurden als mustergültig bezeichnet. Sie zeigen farbige Brustbilder der «wichtigsten Repräsentanten der Menschheit». Für die Lehrer der Volks- und Mittelschulen wurden dazu Literaturhinweise mitgegeben.
- Das Schulhaus am Hirschengraben ist ein Gesamtkunstwerk. Es spiegelt das Selbstverständnis der bürgerlichen Elite Zürichs sowohl gegenüber den neuen Quartieren und den «fremden» Zuzüger:innen im Kontext der territorial wachsenden Stadt als auch den Umgang mit Menschen verschiedener Kulturen und mit «fremden» Welten. Die Aula ist insgesamt ein komplett erhaltenes Interieur des Fin de siècle. Es ist die vitale Verbindung von Historismus und Jugendstil, welche die Aula zu einem eindrucklichen Ganzen macht. In der Schweiz gibt es keinen vergleichbaren Raum.

GUTACHTEN TEIL 2

Befragung der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler des Schulhauses Hirschengraben im April 2024	84
Teil 1: Fragenkataloge, Durchführung der Befragungen, ausgewählte Erkenntnisse	85
Teil 2: Fragen und Antworten LP und SuS	99
Interviews mit Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen: Auswertung	137
Vom Abbruchobjekt und Gruselkabinett zum Gesamtkunstwerk: Zur Rezeptionsgeschichte des Schulhauses Hirschengraben.....	167
Rassismus in der Kunst.....	175

Befragung der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler des Schulhauses Hirschengraben im April 2024

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen (LP) und der Schülerinnen und Schüler (SuS) werden in zwei Teilen dargestellt:

- Teil 1 skizziert die Erarbeitung der Fragenkataloge und die Durchführung der Befragungen. Er resümiert die Resultate und stellt ausgewählte Erkenntnisse im Zusammenhang dar.
- Teil 2 dokumentiert die vollständigen Ergebnisse der Befragung in grafischen Darstellungen, nach LP und SuS getrennt.

Inhalt

Teil 1: Fragenkataloge, Durchführung der Befragungen, ausgewählte Erkenntnisse	85
Zusammenarbeit mit der Schule	85
Interesse am Projekt	86
An der Befragung teilnehmende LP und SuS	86
Auswertung der Fragenkataloge: grundlegende Struktur	87
Wissensstand LP und SuS bezüglich kulturgeschichtlicher Bedeutung des Schulhauses und künstlerischer Ausstattung der Aula	87
Vermittlung und Weiterbildung: Vorschläge der LP	89
Ausgewählte Erkenntnisse aus der Befragung der LP	89
Fazit der Befragung der LP	92
Ausgewählte Erkenntnisse aus der Befragung der SuS	92
Gesamtbeurteilung der Befragung LP und SuS	97
 Teil 2: Fragen und Antworten LP und SuS.....	 99
Befragung LP: Auswertung	99
Befragung SUS: Auswertung	109

Teil 1: Fragenkataloge, Durchführung der Befragungen, ausgewählte Erkenntnisse

Zusammenarbeit mit der Schule

Die Befragungsphase, die auf Vorgespräche mit Schulleiter Thomas Koller im Jahr 2023 zurückgeht, fand im Frühjahr/Sommer 2024 mit den Erhebungen bei LP und SuS ihren Abschluss. Dabei stand JUNG Atelier in regelmässigem Austausch mit Patrizia Studer, der vom Schulleiter eingesetzten Projektlegerin. Diese Interaktionen waren fruchtbar und konstruktiv. Sie betrafen die Ausgestaltung der Fragenkataloge für die SuS, die Information der LP und der SuS über das Projekt sowie organisatorische und ablauftechnische Aspekte der Befragungen beider Gruppen.

Patrizia Studer, *1991, ist Klassenlehrperson Sekundarstufe, Mitglied der Steuergruppe Schulhaus und unterrichtet am Hirschengraben seit vier Jahren Räume–Zeiten–Gesellschaften (RZG) und Bildnerisches Gestalten (BG). Insgesamt ist sie seit 12 Jahren Primar- beziehungsweise Sekundarschullehrerin.

Die LP wurden durch den Schulleiter und die Delegierte auf schulinternen Plattformen über das Projekt und die Art der Durchführung informiert. JUNG Atelier formulierte die Kontexte und Zielsetzungen der Befragungen von SuS und LP. Diese Informationen wurden den LP schriftlich zur Verfügung gestellt. Die Befragung der LP, die freiwilligen Charakter hatte, sollte so konzipiert werden, dass alle LP des Schulhauses daran teilnehmen konnten. Die Auswahl der Klassen erfolgte durch die Delegierte in Absprache mit den entsprechenden Klassenlehrpersonen.

Der Fragenkatalog für die LP wurde von JUNG Atelier konzipiert und von der Delegierten kritisch geprüft. Inhalte und Form der Befragung der SuS wurden in Zusammenarbeit zwischen JUNG Atelier und der Delegierten entwickelt und den Klassenlehrpersonen zur Stellungnahme vorgelegt. In Absprache mit der Delegierten des Schulhauses wurde darauf verzichtet, die PoC in den einzelnen Klassen isoliert zu befragen. Eine weitere kritische Prüfung erfolgte durch Prof. Dr. Judith Hollenweger Haskell (Zentrum für Unterricht und transkulturelles Lernen, PH Zürich), die den Fragenkatalog positiv beurteilte:

«„,auch weil er keine bestimmten ‘Themen’ oder ‘Haltungen’ (als gut oder schlecht) suggeriert, sondern offen an den Raum / die Aula herangeht. Schülerinnen und Schüler identifizieren sich unterschiedlich mit den verschiedenen Diversitätsdimensionen; zum Beispiel kann es für das eine Kind sehr zentral sein, eine dunklere Haut zu haben, während dies bei einem anderen Kind nicht der Fall ist. Hier bleibt der Fragenkatalog sehr offen und vermeidet das Herausbilden von Stereotypisierungen – was sehr wichtig ist. Bedeutsam finde ich auch die Auseinandersetzung mit dem Vorwissen, die auch überhaupt nicht penetrant oder belehrend daherkommt, sondern mit einer interessierten Haltung» (20. März 2024).

Die für die Befragung ausgewählten Klassen wurden durch die Klassenlehrpersonen über Vorhaben und Ablauf informiert. Die Abgabe der Fragenkataloge und die Durchführung der Befragung erfolgte durch die Delegierte – in der Sekundarschule und in der 4. bis 6. Klasse der Primarschule in Abwesenheit der Klassenlehrpersonen; während in der 1. bis 3. Klasse der Primarschule die Klassenlehrpersonen zwar anwesend waren, aber nicht in den Prozess eingriffen.

Während der Projektzeit wurden keine Vorfälle gemeldet, dass im Zusammenhang mit den Erhebungen bei den LP und den SuS gegenüber PoC je diffamierende oder rassistische Bemerkungen geäußert worden seien. Ebenso gingen wegen des Projekts beim Schulleiter weder von Seiten LP und SuS noch von dritter Seite Klagen ein. Auch keine der an der Schule unterrichtenden LP, die an der Befragung teilgenommen hatten, hatten Kenntnis von einem Rassismussvorfall, der im Zusammenhang mit den Figurenköpfen in der Aula ausgelöst worden wäre. Der Schulleitung sind auch keine solchen Vorfälle aus früheren Jahren bekannt.

Interesse am Projekt

Die Befragungen der LP wie der SuS verliefen gleichermassen erfolgreich. Die Bereitschaft, sich auf den Fragenkatalog einzulassen, war offensichtlich. Der Umstand, dass das Schulhaus Hirschengraben und seine Aula im Zusammenhang mit den Figurenköpfen in der jüngeren Vergangenheit die Aufmerksamkeit von Medien auf sich gezogen hatten, mag dazu beigetragen haben, dass sowohl bei LP als auch bei SuS der Wunsch nach Informationen geweckt wurde. Der oberflächliche Wissensstand hat bei den SuS dazu geführt, dass vereinzelte Begriffe wie etwa «Rassismus» oder «rassistisch» ohne präzise Kenntnis ihrer Bedeutung in Antworten eingeflossen sind.

Die Übungsanlage sah keine Vorbesprechung des Fragenkatalogs zwischen LP und SuS vor. Die Beantwortung des Fragenkatalogs durch die SuS ist somit durchwegs als spontan zu qualifizieren – repräsentativ für Wissensstand und Empfindungen zum entsprechenden Zeitpunkt. Die gleiche Einschätzung gilt bezüglich Beantwortung durch die LP. Um Beeinflussungen und Absprachen zu verhindern, wurde der ausformulierte Fragenkatalog den LP im Vorfeld nicht bekanntgegeben.

An der Befragung teilnehmende LP und SuS

Alle 44 LP hatten die Gelegenheit, an der schriftlichen Befragung teilzunehmen. Die Hauptbefragung fand am 16. April 2024 in der Aula statt. Anwesend waren 25 LP. Um den abwesenden LP die Teilnahme ebenfalls zu ermöglichen, wurden Nachbefragungen durchgeführt. Letztlich haben insgesamt 31 LP (rund 70%) den Fragenkatalog ausgefüllt. Von diesen waren zum Zeitpunkt 18 LP weniger als 5 Jahre am Hirschengraben tätig, 4 LP zwischen 6 und 10 Jahren, 9 LP mehr als 10 Jahre. Unter den LP befanden sich keine People of Color. Diesem Umstand wurde bei den später durchgeführten Interviews mit Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen bewusst Rechnung getragen.

Für die Befragung der SuS wurden durch die Delegierte sämtliche Klassen der Sekundarschule und der Primarschule bestimmt. Alle SuS dieser Klassen hatten die Gelegenheit, an der Befragung teilzunehmen. Nicht befragt wurden die SuS des Kindergartens. Insgesamt haben 184 SuS (von 231) der Sekundarschule (rund 80%), 33 SuS (von 39) der 4. bis 6. Klasse der Primarschule (rund 85%) und 37 SuS (von 41) der 1. bis 3. Klasse der Primarschule (rund 90%) den Fragenkatalog beantwortet. Die Befragungen wurden im April/Mai 2024 durchgeführt. Alle SuS der Sekundarschule und der 4. bis 6. Klasse der Primarschule beantworteten den Fragenkatalog individuell. Die SuS der 1. bis 3. Klasse wurden im Klassenverband befragt.

Auswertung der Fragenkataloge: grundlegende Struktur

Die einzelnen Fragen sind so angelegt, dass sich die Antworten in der Regel in grafischen Diagrammen darstellen lassen (siehe nachstehend Teil 2). Ziel der Befragung war es, nebst allgemeinen Erkenntnissen auch persönliche Kommentare zu erhalten, die es erlauben, die quantitativen Ergebnisse durch qualitative Angaben zu erweitern.

Angesichts der breiten Streuung des Fragenkatalogs und der Fülle von inhaltlich häufig sich überschneidenden Kommentaren schien es weder sinnvoll noch praktikabel, sämtliche Statements in den grafischen Diagrammen abzubilden. Zusammengefasst dargestellt sind in Teil 2 jeweils jene Aussagen, die für die Gesamtheit der an der Befragung teilnehmenden LP wie für die entsprechenden Schulklassen repräsentativ sind. Diese Aussagen sind entsprechend ihrer Häufigkeit durch unterschiedlich grosse Kreise qualifiziert.

Statements von LP wie von SuS, die im Quervergleich zu wenig repräsentativ waren (zu geringe Häufigkeit der Aussage), um in die Systematik der Grafiken (Teil 2) aufgenommen zu werden, die jedoch durch ihre Prägnanz aufgefallen sind, sind in die Ausführungen von Teil 1 eingeflossen (siehe nachfolgend). Allgemein lässt sich sagen, dass es vereinzelte persönliche Aussagen sowohl seitens LP als auch seitens SuS gibt, die ihrer Originalität wegen für die didaktische Aufarbeitung des Themas «Die Aula und ihre Figurenköpfe» nützlich sein könnten (siehe Teil 2).

Wissensstand LP und SuS bezüglich kulturgeschichtlicher Bedeutung des Schulhauses und künstlerischer Ausstattung der Aula

Die baugeschichtliche, kunsthistorische oder gesellschaftspolitische Bedeutung des Schulhauses am Hirschengraben war bisher kein Thema, mit dem sich die LP – als dessen Repräsentanten oder im Hinblick auf den Unterricht – systematisch und basierend auf einem aktuellen, wissenschaftlich und didaktisch schlüssigen Konzept beschäftigt hätten. Das Gleiche gilt für den Umgang mit den Aula-Dekorationen und generell mit den künstlerischen und kunsthandwerklichen Objekten in den Innen- und Aussenräumen des Schulhauses. Das Schulhaus und sein Bauschmuck sind für die LP kein vorgegebenes und verbindliches Thema. Einige LP beschäftigen sich damit aus persönlichem Interesse und bauen es in den Unterricht ein.

Die Frage, ob die kulturgeschichtliche Bedeutung des Schulhauses und der Aula für die LP selbst ausreichend vermittelt werde, bejaht weniger als ein Drittel der Befragten. Dagegen vertreten rund 60% die Ansicht, sie seien nicht genügend informiert. Rund 10% der LP hat dazu keine Meinung.

Ein Grund für dieses Defizit liegt darin, dass grundlegende Literatur zum Thema – mit zeitgemäßem Ansatz, aktuellen Fragestellungen und Kontextualisierungen – wie auch didaktisch konzipierte Unterrichtshilfen fehlen. Der Beschäftigung mit den kulturgeschichtlichen Fragen des Schulhauses nicht förderlich ist der Umstand, dass für diese Auseinandersetzung weder zeitliche noch finanzielle Budgets – etwa für spezifische pädagogische Hilfsmittel – zur Verfügung stehen, was angesichts der Belastungssituation der LP relevant erscheint.

An diesem Informationsdefizit ändert grundsätzlich nichts, dass seit 2023 neu eintretenden LP eine Dokumentation über das Schulhaus abgegeben wird (aus persönlicher Motivation und nicht als verpflichtender Auftrag): 1 Deckblatt mit 2 kopierten Fotografien (Aussenaufnahmen) des Schulhauskomplexes; 3 Seiten mit Facts & Figures zur Umgebung, zur ursprünglichen Haustech-

nik, zur Ausgestaltung von einzelnen Räumen, zum Fassadenschmuck – 2016 durch eine ehemalige LP erstellt; dazu 44 Seiten aus der Festschrift zum 100-Jahr-Jubiläum des Schulhauses (Peter Ziegler, 1994) auf insgesamt 6 Seiten verkleinert kopiert (Vorder- und Rückseite). Diese Zusammenstellung ist didaktisch-methodisch ungenügend, relevante inhaltliche Stichworte, historische Kontextualisierungen und Bezüge zu heutigen Fragestellungen fehlen. Dazu kommt, dass bei der Beschreibung der Aula-Dekorationen das N-Wort Verwendung findet. Dass zusätzlich auf Wunsch neu eintretende LP durch den Leiter Hausdienst, Technik und Event Management auf einem Rundgang auch Einblicke in kulturelle Aspekte des Schulhauses erhalten, hat sporadischen Charakter und behebt das grundlegende Defizit nicht.

Dieses Wissensmanko ist erheblich. Darauf, dass die Darstellungen aus der «Galerie der Völker» heutige Menschen verletzen könnten, sind die LP nicht hinreichend sensibilisiert worden. Die vorliegende Befragung macht offensichtlich, dass die historischen Kontexte der Figurenköpfe bisher kein Thema waren, mit dem sich die LP umfassend und systematisch befasst hätten.

Beispielhaft: Die Figurenköpfe wurden nicht als markant wahrgenommen, da sie im Dunkeln sind und mit dem anderen Dekor *«gar nicht gross»* auffallen. *«Erst bei genauerer Betrachtung kommen Fragen nach der Bedeutung der Figuren.»* Oder: *«Bei meinem ersten Besuch befremdeten sie mich sehr. Inzwischen sehe ich sie kaum noch.»* Oder: Das Schulhaus sollte im Schulalltag *«mehr Aufmerksamkeit erhalten»*. Oder: *«Ich bin erstaunt, wie wenig die SuS über diese Figuren sprechen. Das heisst jedoch nicht, dass sich gewisse nicht davon gestört fühlen.»*

Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass die Aula-Dekorationen bisher unsystematisch und nicht strukturiert in den Unterricht einfließen. Es ist eine Frage des persönlichen Engagements, ob sich eine LP die Bedeutungsvielfalt der Aula erarbeitet, um sie mit ihren SuS thematisieren zu können. Die geringe Relevanz, welche die Aula mit ihren Figurenköpfen aus den genannten Gründen insgesamt bei den LP geniesst, erklärt den Wissensstand der SuS: Dieser ist – über alle an der Befragung teilnehmenden Klassen betrachtet – entsprechend uneinheitlich und von individuellen Empfindungen geprägt.

Prädestiniert für den Einbezug der Figurenköpfe, ihrer vielfältigen inhaltlichen Aspekte und ihrer Problematik in den Unterricht erscheint die Einheit «Kolonialismus und Rassismus», die gemäss Lehrplan ab der 2. Sekundarklasse zu behandeln ist. Doch die Befragungen haben ergeben, dass die Aula-Dekorationen selbst in diesem Zusammenhang bloss marginal eingesetzt werden.

Einzelne LP weisen darauf hin, dass es in der Schule diesbezüglich keinen Konsens gebe. Die Diskussion über Rassismus und die Frage nach einer Verbindung des Themas mit den Figurenköpfen sei der individuellen Einschätzung durch die jeweilige LP überlassen, da verbindliche Informationen und pädagogische Hilfsmittel, wie von der Mehrheit gewünscht, fehlen würden.

Der Themenkomplex «Rassismus» ist lehrplangemäss nicht nur im Geschichtsunterricht verankert, sondern auch im Fach Religion–Kultur–Ethik (Rassismus im Alltag). Darüber hinaus könnten die thematischen Kontexte der Aula auch in anderen Fächern zur Sprache kommen. Doch es zeigt sich, dass dieses enorme Potenzial nicht ausgeschöpft wird.

Vermittlung und Weiterbildung: Vorschläge der LP

Die LP machen kreative Vorschläge, wie das Thema Aula einheitlich aufgearbeitet, in den Unterricht einbezogen und nach aussen kommuniziert werden könnte. Sie wünschen für sich Vermittlung und Weiterbildung in folgenden Belangen: Einführungsvorträge für neue LP; eine Infotafel vor oder in der Aula; Workshops im Zusammenhang mit Weiterbildungsprojekten; Erläuterung mittels einer Broschüre oder eines Handbuchs; regelmässige Vorträge und Workshops zu relevanten Themen – etwa zu «Die Figurenköpfe und der Rassismus».

Die LP regen weiter an, dass die Aula durch Führungen auch Aussenstehenden vorgestellt werden sollte, wobei entsprechende Hinweise auf der Website des Schulhauses aufzuführen seien.

Ausgewählte Erkenntnisse aus der Befragung der LP

Zu den beiden Fragen, ob die Aula als Ganzes ein wichtiges historisches und soziokulturelles Zeugnis für Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts sei und wie die Figurenköpfe empfunden werden:

Fast alle LP erkennen in der Aula ein wichtiges kulturelles Erbe. Die Aula wird als Wahrzeichen der Schule gewertet. Generell sind sich die LP bewusst, dass «ihr» Schulhaus und insbesondere «ihre» Aula etwas ganz Besonderes, ja Einmaliges sind. Die LP empfinden es als bereicherndes Privileg, in einem «*historischen Schloss*» unterrichten zu können: «*Die Aula ist ein Wahrzeichen unserer Schule, auf das ich stolz bin.*»

Neben den positiven Äusserungen über die Galerie der Köpfe, gibt es kritische Stimmen, welche die Figuren in Teilen oder insgesamt als negativ auffassen (siehe nachfolgend).

Handwerklich-technische Aspekte

Die Aula als Ganzes und namentlich die 16 Figurenköpfe der acht verschiedenen Völker, geschaffen durch Kunsthandwerker, werden fast durchwegs als «*handwerklich wunderschön*» charakterisiert. Es findet sich sogar die Aussage: «*Ich bin begeistert.*» Die historistischen Schnitzereien und ihre farbigen Fassungen beeindrucken, ebenso der Realismus der Figuren. Keine LP verwechselt die dargestellten Figuren mit realen Menschen einer vergangenen oder gegenwärtigen Zeit. Ebenso bringt niemand den Fries der Mädchenköpfe von August Bösch mit heutigem Rassismus in Verbindung. Vielmehr werden diese realistischen Mädchenköpfe wie etwa die Gemälde von Albert Anker als technisch brillante Kunstwerke wahrgenommen, die durch ihre Lebensechtheit faszinieren. Auch sie erwecken Bewunderung. Die Figurenköpfe der Völker werden von den LP durchwegs als Kunstfiguren gesehen und mit Fantasy-Welten wie Harry Potter gleichgesetzt oder auch mit «*alten Märchenbüchern*» in Verbindung gebracht. Diese Kontextualisierung schafft Distanz und eröffnet Raum für eigene Interpretationen.

Rassenmerkmale

Dieser Aspekt wird für die meisten LP erst zum Thema, wenn man entsprechende Wahrnehmungen explizit anregt. In den Antworten begründen die LP ihre Sichtweise damit, dass die Köpfe alle auf gleicher Ebene angeordnet und «*rassenspezifische*» Merkmale beziehungsweise Überzeichnungen aus der gebotenen räumlichen Distanz und bei nur oberflächlicher Betrachtung schwierig

zu erkennen seien. Was die LP wahrnehmen, sind nicht primär die Unterschiede, sondern die relative Gleichartigkeit der Figuren: *«Die Köpfe sind stereotyp, geschmückt in Szene gesetzt und perfekt ausgearbeitet.»* Die Köpfe erinnern an Theaterrequisiten, sie werden als *«interessant»*, *«skurril»* und *«exotisch»* empfunden. Bei einigen LP kippt die Wahrnehmung in eine eindeutig negative Konnotation. Genannt werden Attribute wie *«problematisch und demütigend»*, *«kariierend»*, *«abwertend»*, *«diffamierend»*, *«sehr rassistisch»*. 3 von 31 LP bezeichnen die Gesamtheit der Figuren explizit als *«rassistisch»*: *«Bei genauem Hinblicken [sind sie] zum Teil problematisch und demütigend.»* – *«Da ich den Hintergrund kenne, lösen sie bei mir allerhöchste Befremdung aus.»* – *«Sofern die Köpfe mit den Gedanken der Rassenmerkmale betrachtet werden, empfinde ich sie als störend, rassistisch, politisch unkorrekt.»*

Zur allfälligen Diffamierung einzelner Völker gegenüber anderen:

Fast zwei Drittel der LP empfinden die Darstellungen als nicht diffamierend. Als Argumente werden angeführt, dass alle Figuren kunsthandwerklich gleich behandelt und auch gleichberechtigt nebeneinander aufgereiht seien. Was ins Auge steche, sei die Gleichförmigkeit der Gesichtszüge: Alle Figuren würden mehr oder weniger freundlich erscheinen.

Dass einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert seien, meint rund ein Drittel der LP. Sie argumentieren, dass sich die indigenen Völker der Südsee, der Arktis und Amerikas sowie das subsaharische Paar generell von den übrigen Figuren unterscheiden. Als Begründung für die Negativwahrnehmung wurde hauptsächlich angegeben, dass diese Figurenpaare *«böse und streng»* erscheinen und als *«Wilde»* empfunden werden. Die subsaharischen Schwarzen wurden vereinzelt als *«Sklaven»* gesehen – mit den Lippenformen und Augenwülsten als angeblich typischen Erkennungsmerkmalen.

Insgesamt sind die Begründungen in der Diffamierungsfrage zum Teil widersprüchlich, und es ergibt sich in der inhaltlichen Stringenz kein einheitliches Bild. Denn die als Schwarze, «Indianer» oder «Eskimos» dargestellten Figuren werden nicht nur negativ, sondern ausdrücklich auch positiv wahrgenommen. So wird von mehreren LP als positiv beurteilt, dass die «Schwarzen» die einzigen seien, die «lächeln». Zwei LP verweisen dagegen auf die offenen Münder der subsaharischen Figuren und verbinden dies mit der Praxis, dass Sklaven den Käufern das Gebiss vorzeigen mussten. Von mehreren LP als negativ charakterisiert werden nicht nur einzelne Figuren, sondern sämtliche Köpfe.

Über alles kann der Schluss gezogen werden, dass die 16 Köpfe insgesamt als Einheit wahrgenommen werden und gemeinsame Merkmale zum Ausdruck bringen: Fremdheit, Exotik, Fantasiewelt. Dies illustriert folgende Aussage: *«Es geht allen gleich da oben.»* Bemerkenswert ist die Feststellung einer LP, welche die einzelnen Köpfe als mehr oder weniger freundlich empfindet und dann folgert: *«Für mich ist dies jedoch mehr auf die Ausarbeitung der Schnitzereien zurückzuführen.»* Damit nimmt diese LP eine Position ein, welche die Ausgestaltung der einzelnen Figuren keinem politischen oder ideologischen Hintergrund, sondern ausschliesslich der Fertigkeit des Kunsthandwerkers zuschreibt.

Zur Selbstwahrnehmung heutiger Menschen

Eine knappe Mehrheit der LP verneint prinzipiell, dass die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen durch die Figurenköpfe verletzt wird. Beispielhaft folgende Begründung: *«Aus meiner Sicht: Nein. Aber ich kann ja kaum aus den Augen anderer Kulturen urteilen. Aber bei der Befragung der SuS habe ich festgestellt, dass sich People of Color mit Stolz hinter ihre (dargestellten) Kulturen stellen und sich über die Ähnlichkeit freuen.»*

Von den LP, welche die Galerie als für die Selbstwahrnehmung von PoC verletzend beurteilen, werden folgende Argumente aufgeführt: *«[Die Köpfe erwecken] Vorstellungen der Kolonialmächte. Sie romantisieren die edlen Wilden à la Karl May.»* – *«Unser heutiges Verständnis von Kultur, Rassen entspricht nicht diesen Darstellungen.»* – *«Die Einteilung in Rassen ist aus heutiger Sicht problematisch.»* – *«Bei People of Color kann ich mir vorstellen, dass ganz andere Emotionen geweckt werden als bei mir.»* *«Unter dem heutigen Kontext kann das Paar der Schwarzafrikaner für dunkelhäutige Personen verletzend sein.»* – *«Übertriebene Details wie gesenkter Blick charakterisieren dunkelhäutige Paare als unterwürfige, überzeichnete Menschen.»*

Zukünftiger Umgang mit den Figurenköpfen

Die Mehrheit der LP vertritt die Meinung, dass die Aula nicht so belassen werden kann, wie sie ist. Veränderungen seien erforderlich. 18 der 19 Vorschläge gleichen sich insofern, als sie die «Galerie der Köpfe» als Beispiel anführen, um die problematische Kategorisierung der Menschheit nach «Rassen» erläutern zu können. Auf keinen Fall sollen die Figuren *«abgesägt werden»*, denn sie *«sind Teil unserer Geschichte»*. Vorgeschlagen werden weiterführende Kommentare und kontextualisierende Erklärungen im Raum selber – auf Tafeln und/oder via QR-Codes – sowie pädagogische Hilfsmittel für den Schulunterricht. Die Aula-Dekorationen sollen neu eintretenden LP wie den Schulklassen durch Führungen erklärt und erläutert werden. Eine LP bringt *«ein zusätzliches Kunstprojekt»* ins Spiel. Eine LP schlägt vor, die Figuren, die sie *«als rassistische Darstellungen»* einordnet, zu entfernen und *«an einen musealen Ort»* zu verbringen.

Kommentare von Drittpersonen über die Figurenköpfe

Rund 60% der LP bringen keine Wahrnehmungen von Drittpersonen zur Sprache. Dies überrascht, wenn man berücksichtigt, dass erstens die Aula nicht nur für öffentliche Veranstaltungen, sondern regelmässig für Elternanlässe genutzt wird, und zweitens rund 40% der LP bereits sechs Jahre oder länger im Schulhaus am Hirschengraben tätig sind. Diese Erkenntnis lässt den Schluss zu, dass die Figurenköpfe in der Aula in der Vergangenheit für Drittpersonen kein brennendes Thema, über das sie sich gegenüber den LP äussern wollten.

Von den rund 40% der LP, die in der Vergangenheit von Drittpersonen Äusserungen über die Figurenköpfe gehört hatten, weist die Mehrheit darauf hin, dass es sich generell um positive Reaktionen handelte. Im Einzelnen: Die Elternreaktionen seien alle positiv gewesen, bis auf eine. Diese habe gefordert, dass die Köpfe ins Museum gehörten. Von negativen Wahrnehmungen durch SuS bei Aufenthalt in der Aula weiss keine LP zu berichten. Beispielhaft für die Erklärung, dass die Figurenköpfe in der reichen Fülle der Aula nicht speziell beachtet werden, ist folgendes Statement: *«Ich habe nur positive, bewundernde Kommentare gehört. Sämtliche Personen bewundern und bestaunen den Raum, ohne sich auf die Köpfe speziell zu konzentrieren.»*

Fazit der Befragung der LP

- Die LP sind sich bewusst, dass ihr Schulhaus ein einmaliges historisches Zeugnis aus dem späten 19. Jahrhundert darstellt.
- Die Galerie der 16 Vertreterinnen und Vertreter von 8 Völkern wird als interessant, künstlerisch bedeutend und insgesamt als theatralisch-märchenhaft wahrgenommen.
- Die Figuren werden nicht mit realen Menschen verwechselt, sondern als Kunstfiguren erkannt. Sie erscheinen als typisierte Vertreter einer anderen Epoche.
- Nur wenige LP konstatieren in der Galerie eine Hierarchisierung innerhalb der einzelnen Völker, entsprechend wenige LP sprechen direkt von Rassismus.
- Die Galerie wird insgesamt als wichtiges, erhaltenswertes Kulturdenkmal eingestuft, das die einmalige Chance bietet, im Unterricht ein Zeitzeugnis über Kolonialismus und Rassismus als Anschauungsmaterial einsetzen zu können – auch über das Verhältnis Zürichs und der Schweiz zu diesen Themenfeldern.
- Eine einzige LP wünscht die Demontage der Figurengalerie und deren Verbringung in ein Museum.
- Allgemein wird kritisiert, dass keine systematische Orientierung über die Figurenköpfe in der Aula angeboten wird. Gewünscht werden explizit professionelle Unterrichtshilfen zu den Themen Kolonialismus und Rassismus mit Bezug zur Aula und namentlich zu den «Köpfen der Völker». Die grosse Mehrheit der LP schlägt vor, in der Aula Informationstafeln oder QR-Codes anzubringen. Eine LP würde sich über eine künstlerische Gegenposition zu den Figurenköpfen freuen.

Ausgewählte Erkenntnisse aus der Befragung der SuS

Zum Schulhaus

Von allen Klassenstufen wird das Schulhaus mehrheitlich mit positiven Attributen beschrieben. Man ist sich generell bewusst, dass das Schulhaus am Hirschengraben etwas Spezielles ist, das sich in Grösse und Ausstattung von allen bekannten Schulhäusern unterscheidet. Als Vergleich mit dem Schulhaus am Hirschengraben wird häufig Harry Potter und das Zauberschloss Hogwarts genannt. Man ist sich einig, in einem Harry-Potter-Schloss zur Schule zu gehen.

Als negative Aspekte werden von einer Minderheit genannt: Das Schulhaus sei «düster» und «dunkel», «unheimlich», «angsteinflössend», «einschüchternd», «ein bisschen gruselig», «kalt», «mysteriös».

Ausschliesslich positiv antworten die SuS der 1. bis 3. Klasse. Das Schulhaus sei «schön», «sehr althistorisch», «cool», mit «Schnitzereien», «vielen Fenstern» und «Mosaiken am Boden».

Zur Wirkung der Aula

Auf rund 90% der SuS der Sekundarschule wirkt die Aula positiv. *«Für mich ist die Aula der schönste Raum im ganzen Schulhaus»* ist ein repräsentatives Statement.

Die Jugendstilarchitektur und die neugotische Innenausstattung machen den SuS den historischen Charakter des Raumes bewusst: *«Wenn man durch die riesige Flügeltüre tritt, ist es so, als würde man 100 Jahre durch die Zeit reisen. Überall sind Fabel- und Märchenwesen oder Kürbisse und Ananas (damals noch sehr exotisch, neu und teuer). Es gibt noch verschiedene Sockel mit Personen aus aller Welt. Diese sollten den Mädchen zeigen, wie andere Leute früher aussahen.»*

Die Aula erscheint wie eine Märchenwelt, die an Harry Potter erinnert. Mit ihrem offenen Gewölbe wird sie mit der Halle der Hogwarts-Schule verglichen. Frappant, wie viele SuS die Aula mit dieser Figur und mit der Zauberschule in Verbindung setzen. *«Die Aula erzählt Geschichten, und jedes Mal, wenn ich in der Aula bin und genauer umsehe, entdecke ich etwas Neues. Ich finde die Idee wunderschön, dass man den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Kulturen näherbringt, und ebenso die verschiedenen Tiere und Früchte, die zu sehen sind. Denn früher konnte man ja nicht reisen.»*

Die Wahrnehmung der SuS ist aber nicht nur geprägt durch Harry-Potter-Assoziationen. Sie kann auch von gesellschaftspolitischen Debatten Dritter beeinflusst sein. Mehrere SuS der Sekundarstufstufe bezeichnen die «Galerie der fremden Völker» als *«komisch»*, *«unheimlich»*, *«rassistisch»*.

SuS der 4. bis 6. Primarschulklasse greifen zu einem auf den ersten Blick paradox anmutenden Vergleich, indem sie die Aula mit «Mittelalter» und «Hollywood» in Verbindung bringen. Doch ist diese Gleichsetzung tatsächlich überspitzt? In den beiden assoziierten Fällen handelt es sich für die SuS um Fantasiewelten, von denen sie zu wissen glauben, dass sie real sind.

Für die SuS der untersten Primarschulklassen ist die Aula unbestritten der schönste Raum im Schulhaus. Bezeichnend für diese Wahrnehmung ist, dass die Figurenköpfe unter den vielen geschnitzten Dekorationen nicht speziell auffallen. Drachen und Frösche interessieren mehr als die dargestellten Völker. Doch am faszinierendsten erscheint der goldene Adler über dem Wappen von Zürich.

Kenntnisse über die Aula

Wie aus den Antworten der LP hervorgeht, gibt es in der Schule keinen einheitlich geregelten Umgang mit den Aula-Dekorationen. Entsprechend disparat fallen die Antworten der SuS aus. Während es bei den SuS der Sekundarschule lediglich eine knappe Mehrheit ist, die betont, dass sie im Unterricht nie etwas über die Aula und deren Ausstattung erfahren habe, sind es bei den SuS der 4. bis 6. Klasse rund drei Viertel, bei den SuS der untersten Primarklassen gar 100%.

Wirkung der Tiere

Die SuS aller Klassenstufen empfinden die in der Aula dargestellten Tiere mit überwältigenden Mehrheiten von rund 90% und mehr als positiv. Vereinzelte negative Stimmen finden sich lediglich unter den SuS der Sekundarschule. Der Anteil der wertneutralen Stimmen ist in allen Klassen unbedeutend.

Die SuS beurteilen die Tiere künstlerisch zum Grossteil positiv. Bemerkenswert ist insbesondere, dass niemand diese Darstellungen im Gewölbe der Aula mit realen Tieren verwechselt, wie sie die SuS aus dem Zoo kennen. Es ist für alle Kinder und Jugendlichen im Schulhaus klar, dass es sich um Fantasy-Darstellungen handelt.

Die Tiere sind wie die Aula als Ganzes Teil einer fantastischen Märchenwelt. Insofern wird es auch als selbstverständlich empfunden, dass selbst Drachen zur Aula-Fauna zählen und die Tiere nicht in ihrer natürlichen Körpergrösse dargestellt sind.

Wirkung der Figurenköpfe

Die Antworten der SuS über alle Klassen hinweg sind entweder eindeutig positiv oder wertneutral: In der Sekundarschule sind es rund 70%, in der 4. bis 6. Klasse der Primarschule rund 76% und in den untersten Primarklassen gar 100% – hier allerdings mit einem wertneutralen Anteil von beinahe 70%. In der Sekundarschule wie in den oberen Primarklassen werden die Figurenköpfe insgesamt von rund einem Viertel der SuS als negativ empfunden.

Besonders positive Aspekte der Figurenköpfe

Sowohl die SuS der Sekundarschule als auch diejenigen der oberen Primarklassen bezeichnen die *«von Hand gemachten Schnitzarbeiten»* als besonders faszinierend. Ebenso wird hervorgehoben, dass *«die Diversität von Kulturen»* dargestellt werde, *«Menschen, die aus verschiedenen Völkern stammen»*, mit ihrem *«Schmuck und den Gesichtern, die friedlich aussehen»* – und dies *«zu einer Zeit, als man nicht so viel reisen konnte»*. Ein Statement zeigt ein klares Verdikt: *«An den Köpfen stört nichts, schade und unverständlich, dass man sich durch diese Darstellungen überhaupt angegriffen fühlen kann.»*

Besonders negative Aspekte der Figurenköpfe

Während die SuS der unteren Primarschule diese Frage nicht behandelt haben, gibt es zwischen den Statements der SuS der Sekundarschule und den oberen Primarklassen faktisch keine Unterschiede. Hervorgehoben wird, dass fast alle Köpfe gleich aussehen und stereotyp gestaltet sind. *«Vom Körper ist zu wenig abgebildet, es sieht aus, als hätte man den Menschen den Kopf abgehauen.»* Es sei komisch, dass die Köpfe auf einen herabschauen. Bemerkenswert ist die Aussage, dass *«nur Ausländer und keine Schweizer»* dargestellt seien: *«fast nur dunkelhäutige Figuren, keine Weissen und keine Europäer und auch keine richtigen asiatischen Wesen.»*

Es finden sich auch Statements, die in den Figurenköpfen *«rassistische Darstellungen»* sehen, die aus heutiger Sicht nicht korrekt seien und diskriminierten.

Fazit über die positiven und negativen Aspekte der Figurenköpfe

Die folgende Aussage deckt die ganze Spannbreite der Antworten ab: «Es kommt auf die Augen der Betrachter an, ob es sich um historische Kunstwerke oder rassistischen Müll handelt. Mir gefallen sie.»

Der Kenntnisstand der SuS über die Figurenköpfe stammt aus unterschiedlichen Quellen. Dass die Galerie in der Aula mit negativen Kontexten in Verbindung gebracht wird, etwa mit Sklaven und Rassismus, ist kein klassen- und altersübergreifender Aspekt. Es fällt zudem auf, dass diese negativen Merkmale sich nicht auf einzelne Figuren konzentrieren, was sich auch im Sympathie- und Identifikationswert der jeweiligen Figuren zeigt.

Losgelöst von diesen historisch-gesellschaftspolitischen Wissensinhalten bleibt die Darstellung der Figuren als technisch-künstlerische Meisterleistung im Urteil der SuS weitgehend unbestritten. Die Figuren werden wie die Tierdarstellungen nicht mit realen Wesen gleichgesetzt und gelten als Kunstfiguren, wie sie heute in Video-Games vorkommen.

Ähnlichkeiten, Identifikationen und Sympathien

Auf die Frage, «welcher Mensch (Figurenkopf) ist dir ähnlich?», fallen die Antworten über alle befragten Klassenstufen hinweg weitgehend kongruent aus. An erster Stelle wird durchgehend das «germanische Paar» genannt: Von beinahe 50% der SuS der Sekundarschule, von rund 30% der SuS der oberen Primarschule, von mehr als 70% der SuS der unteren Primarschule. Am zweithäufigsten führen die SuS der Sekundarschule (rund 15%) wie die SuS der oberen Primarschule (rund 20%) aus, dass ihnen keine Figuren der Aula ähnlich seien. Es folgen vor den übrigen Paaren das «indische» und das «chinesische Paar».

Diese Ähnlichkeitswerte erhalten zusätzliche Qualitäten, wenn man sie mit der Zugehörigkeitsfrage verbindet. Obwohl nur knapp die Hälfte der SuS der Sekundarschule und nur ein knappes Drittel der SuS der oberen Primarschule eine Ähnlichkeit mit den dargestellten «Germanen» geltend machen, fühlen sich beide Gruppen zu rund 70% oder mehr europäischen Ländern zugehörig. Bei den SuS der unteren Primarschulklassen konnte diese Frage nicht ausgewertet werden.

Zieht man schliesslich auch die Frage nach der Wunschfigur, die man kennenlernen möchte, heran, so gewinnt der Komplex von äusserlichen Ähnlichkeiten, Identifikationen und Sympathien zusätzliche Tiefenschärfe.

Sowohl bei den SuS der Sekundarschule als auch bei den SuS der oberen Primarschulklassen hat sich eine klare Wunschbekanntschaft ergeben: Im Fall der Sekundarschule ist es das «indigene arktische Paar» (rund 20% der Nennungen), im Fall der oberen Primarschulklassen das «indigene amerikanische Paar» (rund 20%). Ebenso fällt auf, dass indigene Völker bei den SuS der Sekundarschule wie der oberen Primarschulklassen in der Skala der Wunschfiguren vordere Plätze einnehmen: Positionen 1, 2, 4 (Sekundarschule) beziehungsweise 1, 4, 5 (obere Primarschule). Ebenfalls in die erste Hälfte der Rangliste wurde das «subsaharische Paar» gesetzt: Position 4 (obere Primarschule) beziehungsweise Position 5 (Sekundarschule) – hier faktisch gleichauf mit dem «Indischen Paar» auf Position 4. In beiden Schulstufen wird das «germanische Paar» am dritthäufigsten als Wunschfiguren genannt.

Bezeichnung der dargestellten Völker

Das künstlerische Konzept der Aula, so wie es überliefert wurde, sah vor, 8 verschiedene Völker je als Paar darzustellen: ein «indigenes arktisches» (ursprünglich «Eskimo»), ein «subsaharisches» (N-Wort), ein «südseeinsulanisches», ein «arabisches», ein «chinesisches», ein «indigenes amerikanisches» («Indianer»), ein «indisches» und ein «germanisches».

Die Antworten der SuS auf die Frage, welches Volk oder welche Kultur durch die einzelnen Figurenpaare dargestellt werde, vermitteln ein uneinheitliches Bild. Die SuS der Sekundarschule erkennen die ursprünglichen Intentionen bei 4 von 8 Figurenpaaren mit einer Quote von rund drei Vierteln (beim indigenen-arktischen, beim subsaharischen, beim arabischen, beim indigen-amerikanischen), dazu beim indischen Figurenpaar mit einer Quote von gut 50%. Bei 3 Figurenpaaren treffen die Antworten das dargestellte Volk mehrheitlich nicht: beim «Südsee-Insulanerpaar», beim «Chinesischen Paar» und beim «Germanischen Paar». Was letzteres betrifft, so nennen weniger als 10% dieser SuS «Deutschland / Germanen» als Verkörperung dieser Kultur. Andere Zuschreibungen – etwa «Wikinger» (rund 20%) oder «Nordeuropa / Skandinavien» zusammen mit «Norwegen» (rund 15%) – werden häufiger gemacht. Häufig subsumieren die SuS der Sekundarschule «Europa» (mehr als 15%) beziehungsweise diverse europäische Länder (mehr als 10%) unter dieses «germanische Figurenpaar». Insgesamt sind es rund drei Viertel der SuS, die in diesen beiden Figuren ein «weisses» Paar erkennen.

Bei den SuS der oberen Primarklassen trifft die Zuschreibung bei der Hälfte der Figurenpaare die ursprüngliche konzeptionelle Absicht, wobei die Kongruenz tiefer ist als bei den SuS der Sekundarschule. Nicht als solche erkannt werden das «Südsee-Insulanerpaar» (0%), das «Arabische Paar» (43%), das «Chinesische Paar» (40%) und das «Indische Paar» (43%). Was bei den Antworten bezüglich des «Germanischen Paares» auffällt, ist, dass zwei SuS die Figuren als «Juden» bezeichnen.

Bei den SuS der unteren Primarklassen (Klassenbefragungen) finden sich bei allen Figurenpaaren – neben Falschzuschreibungen – auch Bezeichnungen, die der ursprünglichen konzeptionellen Absicht entsprechen. Dies trifft auf das «Südsee-Insulanerpaar» und das «Germanische Paar» nicht zu; hier gibt es keine Übereinstimmungen. Beim «Germanischen Paar» werden genannt: «Skandinavien», «England», «Slawier».

Beispielhaft: Als irritierend wird empfunden, dass «fast alle Figurenköpfe dunkelhäutig sind»; dass es «keine Europäer» beziehungsweise dass es nur «Ausländer» und «keine Schweizer» gebe; dass «bei den asiatischen Figuren kein Land wie China oder Japan oder Korea dargestellt wird» beziehungsweise dass es «keine richtigen asiatischen Wesen» habe; dass es den Anschein macht, «als hätte man Menschen den Kopf abgehauen und hier aufgehängt»; dass manche so aussehen, «als seien sie ausgestopft».

Gesamtbeurteilung der Befragung LP und SuS

- Über die Wahrnehmung des historischen Schulhauses und seiner Innenausstattung herrscht bei LP und SuS ein weitgehender Konsens. LP und SuS sind sich bewusst, dass «ihr» Schulhaus einzigartig ist. Man ist stolz darauf, dass das eigene Schulhaus im Unterschied zu anderen Schulen ein «Schloss» ist. Kinder, die zuvor in einem modernen Schulhaus den Unterricht besuchten, sind sich dieser Tatsache ganz besonders bewusst.
- Architektur und Innenausstattung erinnern die Mehrzahl der SuS an Märchenschlösser, wie sie durch die Harry-Potter-Romane und -Filme von Joanne Rowling Teil der Jugendkultur geworden sind.
- Dass sowohl an den Fassaden als auch in den dekorativen Innenausstattungen historische wie fantastische Figuren vorkommen, spricht viele SuS persönlich an. Die Vermischung von Realität und Imagination erklärt wohl auch die zum Teil sehr unterschiedlichen und widersprüchlichen emotionalen Reaktionen.
- Die Aula wird von LP und SuS als der wichtigste Raum im Schulhaus wahrgenommen.
- Viele SuS vergleichen die Aula mit der grossen Empfangshalle von Hogwarts.
- Die Tierdarstellungen in der Aula sind eine Bestätigung dieser Fantasy-Welt, denn die Tiere sind nicht massstabgetreu wiedergegeben und es kommen auch Tiere vor, die nur in Märchen existieren wie die mächtigen Drachen in den Raumecken. Dazu kommt, dass das Märchenhafte auch ausserhalb der Aula im Schulhaus mehrfach und in unterschiedlichen Konstellationen wiederkehrt: etwa in den bizarren Fratzen am Eingang und im Treppenhaus, in den beiden kleinen Zimmern rechts und links des Haupteingangs (Vestibül) und in der sogenannten Spielhalle, wo Szenen aus Grimms Märchen und von Wilhelm Busch thematisiert sind.
- Die Aula-Dekorationen richteten sich ursprünglich vornehmlich an die Schülerinnen, die im Schulhaus Hirschengraben unterrichtet wurden – die Aula als kulturpolitische Plattform für die Zürcher Gesellschaft spielte eine sekundäre Rolle. Die Aula-Dekorationen lassen sich als Unterrichtshilfen verstehen, die den Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Völker, Tiere und Früchte zur Anschauung brachten.
- Dabei gingen die Auftraggeber, Künstler und Kunsthandwerker nicht wissenschaftlich vor, sondern passten die Inhalte dem damaligen Verständnis der Schülerinnen an. Die «fremden» Völker – einschliesslich das Vertreterpaar Europas – wurden nach damals gängigen «Rassenvorstellungen» typisiert und exotisiert dargestellt – mit Federn, Pelzen, Augenformen, Tatauierungen, Bemalungen und Hautfarben. Insgesamt werden sie als kostümierte Theaterfiguren und Rollenträger aufgefasst.
- Unbestritten ist, dass die Figuren Teil eines einzigartigen Schulhaus-Ensembles sind. Ihre Entfernung würde ein Gesamtkunstwerk zerstören. Vielmehr wird von vielen LP gewünscht, dass die Köpfe als historisches Zeugnis im Unterricht eine wichtigere Rolle spielen sollten. Dazu müssten Dokumentationsmaterialien und didaktische Unterrichtshilfen geschaffen werden. Ebenso wird es als notwendig erachtet, dass in oder vor der Aula an geeigneten Stellen Erklärungen angebracht werden. Vereinzelt LP wünschen sich eine Antwort vonseiten der Gegenwartskunst auf die Figurenköpfe und auf die heutige Rassismusdebatte.

- Bei fast allen kritischen Statements ist die Ambivalenz zwischen der technisch-künstlerischen Darstellung und dem «Inhalt» der Figuren spürbar. Der handwerkliche Aspekt findet Bewunderung, weil heutige Kunstschaaffende sich nur mehr selten so realistisch und handwerklich virtuos ausdrückten. Dass die Figuren zum Teil einen «schlechten Ruf» haben, ist einzelnen SuS bekannt. Je nachdem, welcher Wahrnehmungsaspekt überwiegt, fallen die Urteile aus. Die SuS suchen dann nach Hinweisen, welche die eigene Wahrnehmung bestätigen. Dabei spielen Filme über das Leben von Sklaven in den USA und solche über Karl-May-Themen eine Rolle. Tatsache ist, dass die SuS entsprechende Merkmale an ganz unterschiedlichen Köpfen entdecken, letztlich also kein Konsens darüber besteht, welche problematisch sein könnten respektive welche nicht.
- Die Figuren werden sehr unterschiedlich wahrgenommen. Es gibt im Gesamtbild keine eindeutigen Negativ- oder Positivkonnotationen. Die Figuren, so lässt sich daraus schliessen, sind in hohem Masse typisiert; insofern sind sich alle ähnlich.
- Exotisch, fremd sind für die SuS durchwegs alle Figuren. Die Selbstidentifikation fällt deshalb unterschiedlich aus. Die wenigsten identifizieren das europäische Paar als germanisches.
- Es gibt weder bei den LP noch bei den SuS einen Konsens darüber, welche Figuren positiv beziehungsweise negativ aufzufassen sind. Dies zeigt sich am Beispiel des subsaharischen Paares. Die Darstellung der beiden Figuren wird sowohl als positiv beurteilt – weil sie die einzigen sind, die lächeln und somit fröhlich erscheinen –, als auch als negativ – weil sie ihre Zähne zeigen, was an die Sklaverei erinnere.

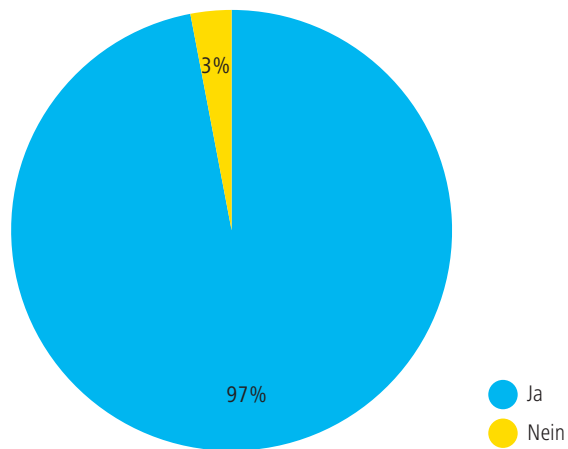
Teil 2: Fragen und Antworten LP und SuS

Befragung LP: Auswertung

Die Aula-Dekoration vermittelt mit der Gegenüberstellung der Zürcher «Backfische» und der 16 Vertreterinnen und Vertreter der entsprechenden Völker ein Bild davon, wie Zürcherinnen und Zürcher am Ende des 19. Jahrhunderts sich selbst und andere gesehen haben.

IST DIE AULA IN IHREN AUGEN ALS GANZES EIN WICHTIGES HISTORISCHES UND SOZIOKULTURELLES ZEUGNIS FÜR DIE WAHRNEHMUNG FREMDER KULTUREN IN ZÜRICH AM ENDE DES 19. JAHRHUNDERTS?

n = 31



Die Galerie der Köpfe präsentiert nach dem Verständnis des späten 19. Jahrhunderts die Völker der Erde nach «Rassenmerkmalen».

WIE EMPFINDEN SIE DIE DARSTELLUNGEN?



Historisch interessant, wichtiges kulturelles Erbe.



Typische Sichtweise für die damalige Zeit, Figuren als Zeitzeugen – eine Illustration der Welt.



Figuren sind spannend und sympathisch und regen trotz gewisser physiognomisch unkorrekter Merkmale zu Diskussionen an.



Aula als Wahrzeichen der Schule.



Grossartige künstlerisch-handwerkliche Ausarbeitung der Figuren, wertvoller und imponierender Schmuck.



Teilweise problematisch, heute politisch nicht korrekt.



Rassistisch, einseitige europäische Sichtweise.



Demütigend und diffamierend.



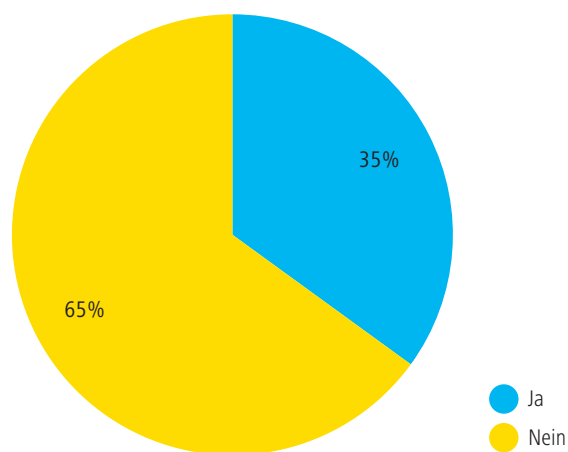
Befremdend aus heutiger Sicht, die Figuren sind etwas fehl am Platz.



Stereotype und plakative Darstellung exotischer Menschen aus damaliger Sicht.

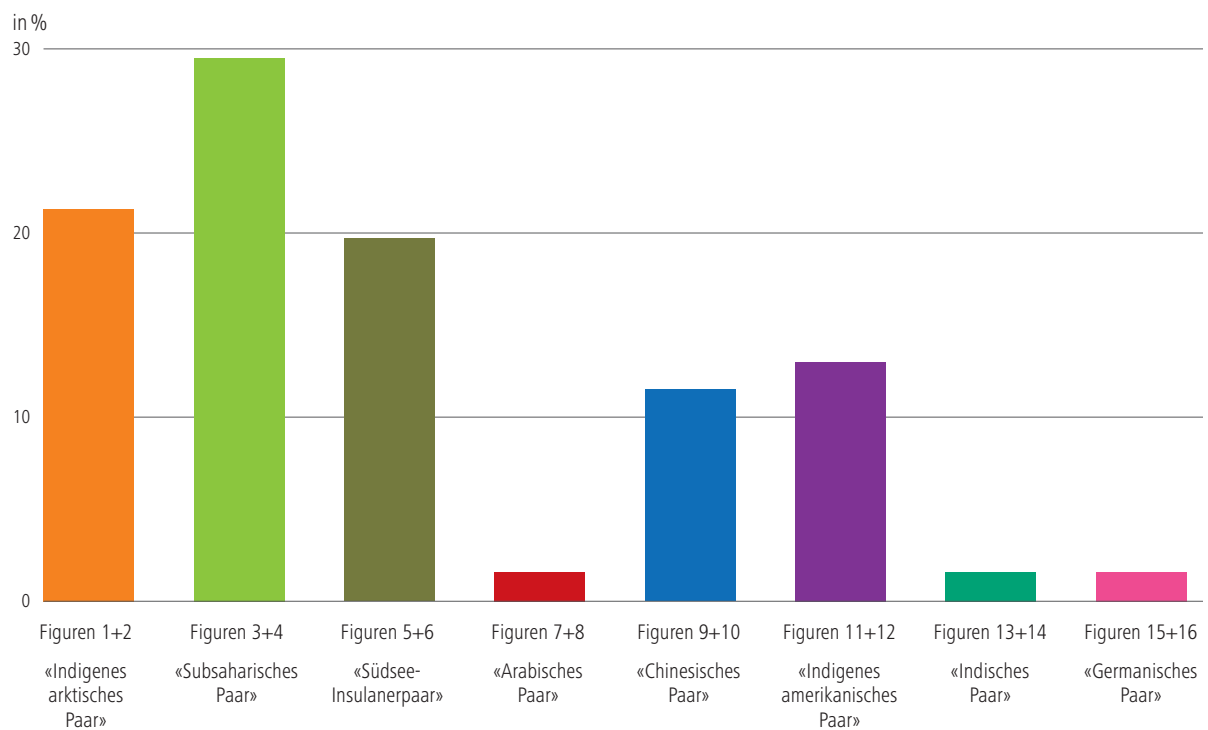
SIND IHRER MEINUNG NACH EINZELNE VÖLKER GEGENÜBER ANDEREN DIFFAMIEREND CHARAKTERISIERT?

n = 31



WENN JA, WELCHE VÖLKER SIND DIFFAMIEREND CHARAKTERISIERT?

n = 61, Mehrfachantworten



FALLS JA, WESHALB?

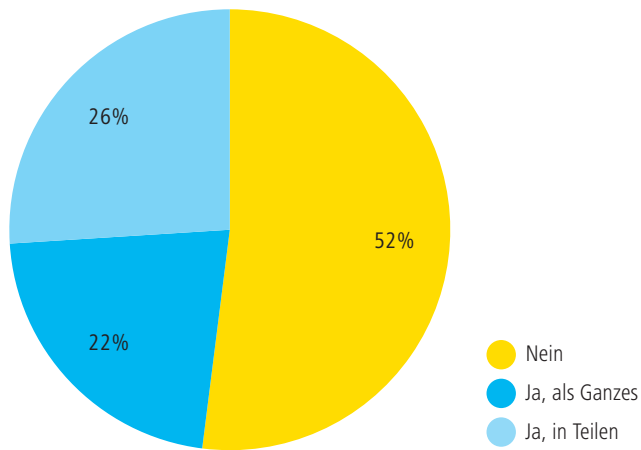
-  Die Figuren 1, 2, 3, 4, 5, 6 erscheinen böse und streng.
-  Die Figuren 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12 stellen Menschen als Wilde dar.
-  Die Figuren 3 und 4 scheinen Sklaven zu sein; sie sind diffamierend dargestellt, nicht zuletzt wegen der Zähne.
-  Wegen der überspitzt hervorgehobenen Rassenmerkmale – Lippenformen, Augenwülste, grobschlächtige weibliche Köpfe.

FALLS NEIN, WESHALB?

-  Es geht allen gleich da oben.
-  Einzelne Figuren erscheinen mehr oder weniger als freundlich.
-  Figuren 3 und 4 sind die einzigen, die lächeln.
-  Darstellungen erscheinen nicht diffamierend, eher als überspitzt.

VERLETZT DIE GALERIE DER VÖLKER ALS GANZES ODER IN TEILEN DIE SELBSTWAHRNEHMUNG HEUTIGER MENSCHEN?

n = 31

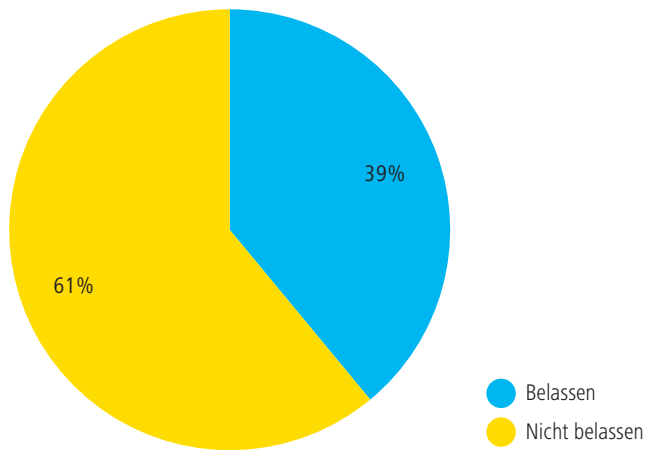


KOMMENTARE

- Stereotype Darstellungen mit Klischees – Kleidung, Schmuck, Haar, Gesichtsbemalung.
- Orientalisierte Darstellungen nach den Vorstellungen der Kolonialmächte.
- Romantisierung des «edlen Wilden» à la Karl May.
- Einteilung in Rassen aus heutiger Sicht problematisch, entspricht nicht mehr dem Verständnis von Kultur.
- Man kann sich durch die Darstellung einzelner Kulturen verletzt fühlen.
- Die Figuren können beleidigen, namentlich die Figuren 3 und 4, die dunkelhäutige Personen als Sklaven zeigen.
- Die Figuren 1, 2, 3, 4, 5, 6 wirken klischeehaft – und etwa durch den unterwürfigen Blick minderwertig,
- Einzelne Figuren sind grobschlächtig und primitiv dargestellt.
- Der Hintergrund der Völkergalerie ist nicht wohlwollend.

KANN DIE AULA MIT IHREM SCHMUCK SO BELASSEN WERDEN, WIE SIE IST, WEIL SIE UNPROBLEMATISCH IST? ODER WEIL SIE SICH SELBST ERKLÄRT?

n = 31

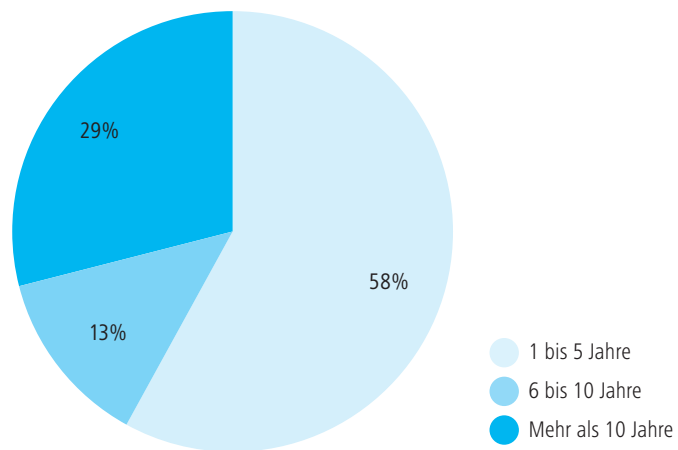


WENN DIE AULA MIT IHREM SCHMUCK NICHT BELASSEN WERDEN KANN, WAS MÜSSTE VERÄNDERT WERDEN?

- Kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte, Einbettung der Aula in die historischen Kontexte.
- Schülerinnen und Schüler sollten – entsprechend der Schulstufe – eine Einführung erhalten, eine Selbstverständlichkeit. Dies sollte auch für neueintretende Lehrpersonen der Fall sein.
- Einbettung der Aula mit ihrer Völkergalerie in den Unterricht und in einen Rassismus-Projekt-Tag.
- Darauf hinweisen, warum die Figuren so sind, wie sie sind – die Figuren wegnehmen geht nicht oder wäre schade.
- Infotafeln ausserhalb und innerhalb der Aula, Herausgabe einer erklärenden Broschüre.
- Informationen, Führungen für alle zugänglich machen.
- Überführung der Figuren an einen musealen Ort.
- Kunstinstallationen mit anderen Sichtweisen – etwa asiatische oder arabische Kontextualisierungen.

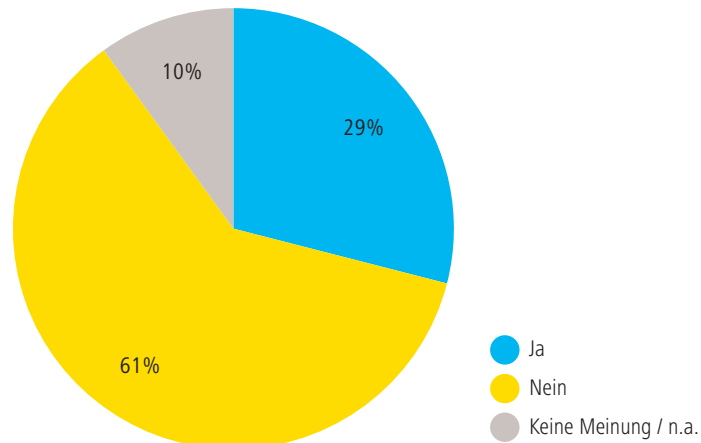
SEIT WIEVIEL JAHREN SIND SIE ALS LEHRPERSON AM SCHULHAUS HIRSCHENGRABEN TÄTIG?

n = 31



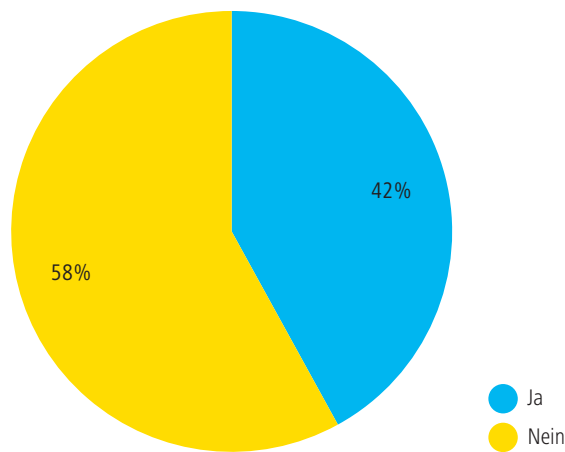
WURDEN AUS IHRER SICHT DEN LEHRPERSONEN UND DEN SUS DIE KULTURGESCHICHTLICHE BEDEUTUNG DES SCHULHAUSES UND INSBESONDERE DER AULA IN DER VERGANGENHEIT AUSREICHEND VERMITTELT?

n = 31



HABEN SIE IN DIESER ZEIT KOMMENTARE/ÄUSSERUNGEN ÜBER DIE FIGURENKÖPFE IN DER AULA GEHÖRT?

n = 31



VON SEITEN DER ELTERN:

- Schöne Aula, spannend.
- Die Köpfe gehören ins Museum.
- Bewunderung an Elternabenden.

VON SEITEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:

- Interesse an Herkunft von Figuren und Material.
- Fragen bezüglich einzelner Figuren und Begrifflichkeiten – etwa Eskimos versus Inuit, indianische Kultur versus Native Americans.
- Bei einem Klassentheater wurden die Figurenköpfe mit einbezogen – es gab keine Probleme, auch keine Reaktionen aus dem Publikum.

DURCH DRITTE:

- Nur positive, bewundernde Kommentare.
- Besucher bewundern und bestaunen den Raum, ohne sich speziell mit den Köpfen zu beschäftigen.
- Die Figuren stehen in Zusammenhang mit der Rassismusdebatte, der Benennung von Häusern sowie den Medien.
- Einige Besucherinnen und Besucher hätten die Wegnahme der Köpfe verlangt, andere das Belassen befürwortet – indes mit entsprechender Kontextualisierung.

WIE KÖNNTE AUS IHRER SICHT ZUKÜNFTIG DIE VERMITTLUNG ERFOLGEN?

FÜR LEHRPERSONEN:

- Einführungsveranstaltungen für neue Lehrpersonen durch externe Fachspezialisten.
- Informationstafeln über die Geschichte des Schulhauses, Bereitstellen von Informationsbroschüren und eines Handbuches.
- Darlegung der Kolonialgeschichte für den Gebrauch im Unterricht.
- Vorträge und Führungen durch kulturhistorische Fachleute.
- Weiterbildungsveranstaltungen durch Kunst- und andere Sachverständige.
- Durchführung von Anlässen unterschiedlichster Art in der Aula.
- Anbringung von QR-Codes.

FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:

- Entwicklung von stufengerechten und methodisch adäquaten Tools zu Rassismus, Kolonialisierung.
- Dem Schulhaus und dessen Kontexten im Fach Geschichte Bedeutung geben.
- Regelmässige Sensibilisierung für die Themen der Aula (unterschiedliche Formate).
- Kritische Vergleiche mit anderen Kulturdenkmälern anstellen.
- Führungen mit Fachpersonen veranstalten.
- Kein Überthemenisieren: Lehrpersonen sollten jedoch in der Lage sein, auf Fragen der Schülerinnen und Schüler zu antworten.
- Durchführung von Projekttagen.

FÜR DRITTE:

- Öffentliche Führungen und Workshops, Vorträge in der Aula.
- Ausführungen auf der Schulhaus-Website, Internetdarstellungen.
- Info-Tafeln und Beschriftungen vor/in der Aula, QR-Codes.
- Auflage von Broschüren und Erstellen von Info-Tools für Eltern.

ANREGUNGEN UND BEMERKUNGEN

- Aufklärung statt Beseitigung – Aufklärung statt Vorurteile.
- Das Abdecken oder Entfernen der Köpfe wäre komplett falsch. Erforderlich ist die kritische Auseinandersetzung: Den Schülerinnen und Schülern ist zu zeigen, welches Gedankengut aus dem 19. Jahrhundert in der Aula steckt und welche Entwicklungen seither stattfanden.
- Das Schulhaus sollte im Schulalltag mehr Aufmerksamkeit erhalten.
- Es ist erstaunlich, wie wenig die Schülerinnen und Schüler über die Figurenköpfe in der Aula sprechen.
- Der Aufwand, der bezüglich der Aula aufgrund einiger kritischer Stimmen getrieben wird, erscheint als unglaublich.
- In der Aula springt vor allem der künstlerische Aspekt ins Auge, wie dies bei der Mehrheit der Besucher der Fall ist.
- Interesse zu erfahren, wie sich People of Color in der Aula fühlen.

Befragung SUS: Auswertung**BESCHREIBE DEIN SCHULHAUS JEMANDEM FREMDEN IN STICHWORTEN**

Sekundarschule

-  Das Schulhaus sieht aus wie Hogwarts bei Harry Potter.
-  Es erscheint wie ein grosses Schloss – und auch wie eine alte Fabrik, eine Kirche oder ein Museum.
-  Es ist einzigartig, majestätisch, prunkvoll, atemberaubend, mega schön.
-  Es hat eine interessante Vergangenheit, ist alt und altertümlich.
-  Es ist ein eindruckliches Gebäude, cool, toll, amazing, super.

-  Das Schulhaus ist veraltet, altmodisch.
-  Es ist rätselhaft, geheimnisvoll, mysteriös.
-  Es ist kalt, dunkel und düster.
-  Es ist angsteinflössend, ein bisschen gruselig und unheimlich.

BESCHREIBE DEIN SCHULHAUS JEMANDEM FREMDEN IN STICHWORTEN

Primarschule 4. bis 6. Klasse



Es ist das schönste Schulhaus in Zürich.



Es ist alt, gross, verziert, cool.



Es ist schlossähnlich, wie ein Palast.



Es ist wundervoll wie Hogwarts.



Es ist freundlich und lustig.



Das Schulhaus ist kalt.



Es ist einschüchternd.



Es ist altmodisch.

BESCHREIBE DEIN SCHULHAUS JEMANDEM FREMDEN IN STICHWORTEN

Primarschule 1. bis 3. Klasse



Das Schulhaus ist althistorisch, schön und cool.



Es ist wie ein grosses und hohes Schloss.



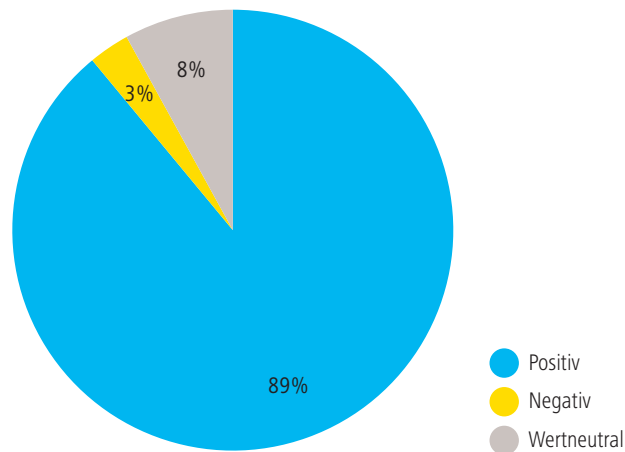
Es hat viele Fenster, Räume und Farben.



Es hat Schnitzereien und Mosaike am Boden.

WIE WIRKT DIE AULA AUF DICH?

Sekundarschule: n = 184



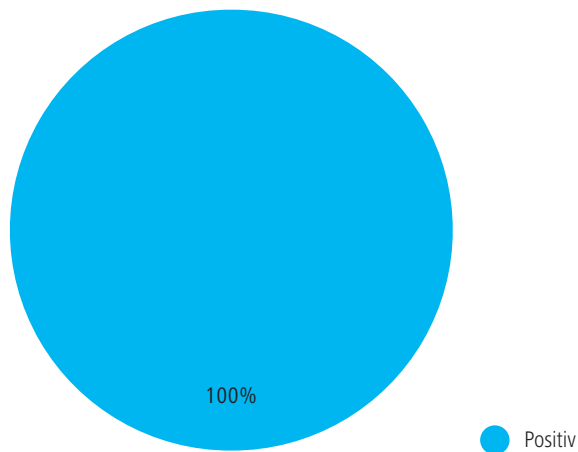
KOMMENTARE ZUR AULA

Sekundarschule

- Der schönste Raum im ganzen Schulhaus.
- Faszinierend dekoriert, pompös, edel und kunstvoll.
- Überall sehr detaillierte Schnitzereien von Früchten, Fabel- und Märchenwesen.
- Ein grosser Raum mit 16 Menschengruppen, dazu Statuen und Bilder und zwei riesige Kronleuchter.
- Wunderbar, atemberaubend, bewundernswert, imposant.
- Ein grosser, altmodischer, historischer Saal.
- Komisch und mysteriös.
- Unheimlich, wie viele Figuren dich anschauen.
- Die Menschen, Tiere und Köpfe sind ein bisschen deplatziert.
- Düster gestaltet.

WIE WIRKT DIE AULA AUF DICH?

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 33



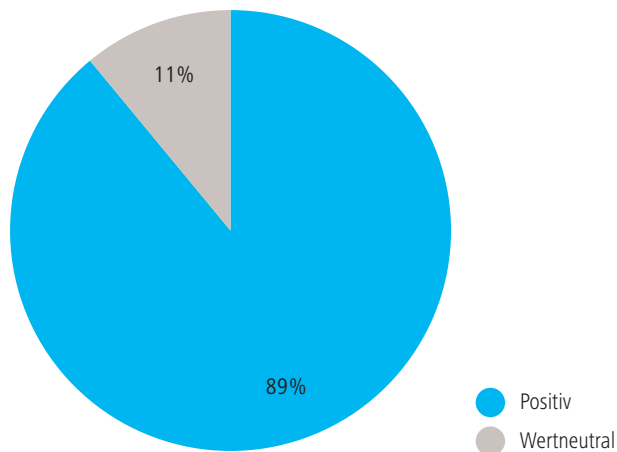
KOMMENTARE ZUR AULA

Primarschule 4. bis 6. Klasse

- Wunderschön, wie im Mittelalter und in Hollywood.
- Aussergewöhnliche Verzierungen und schöne Dekorationen, geschmückt mit Fabel- und Menschendarstellungen.
- Gute Energie, man fühlt sich wohl und glücklich.
- Die Aula ist cool, imposant, beeindruckend, faszinierend, feierlich.
- Die Menschenköpfe sind da, um die Völker zu zeigen.
- Die Aula wirkt geheimnisvoll, aber gleichzeitig beängstigend.
- Sie schüchtert ein, denn die grossen Lampen könnten runterfallen.
- Sie wirkt dunkel.
- Die Menschenköpfe könnten, wie man gehört hat, rassistisch sein.
- Die Tiere wollen einen angreifen, aber sie sind schon tot.

WIE WIRKT DIE AULA AUF DICH?

Primarschule 1. bis 3. Klasse: n = 37



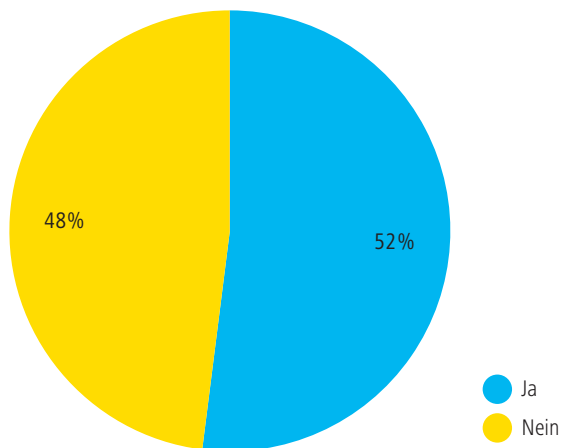
KOMMENTARE ZUR AULA

Primarschule 1. bis 3. Klasse

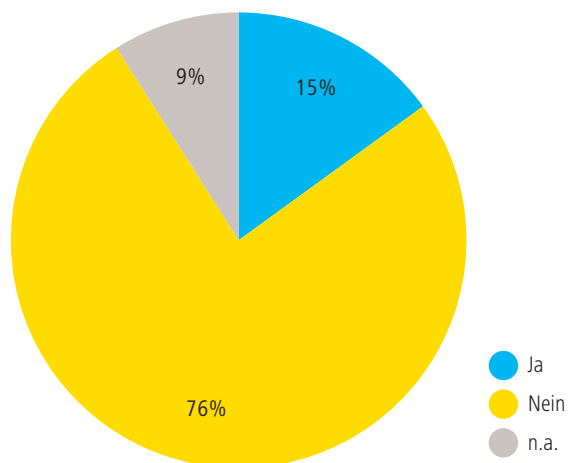
- Die Aula ist der schönste Raum im Schulhaus.
- Sie ist holzig mit Schnitzereien.
- In der Aula hat es Frösche, Drachen und andere Tiere, aber hauptsächlich fasziniert der Adler.
- Die Decke ist mit Blumen, Zeichnungen und Wappen geschmückt.
- Dazu hat es das Züriwappen.

HAT DIR SCHON JEMAND VON DER AULA ERZÄHLT?

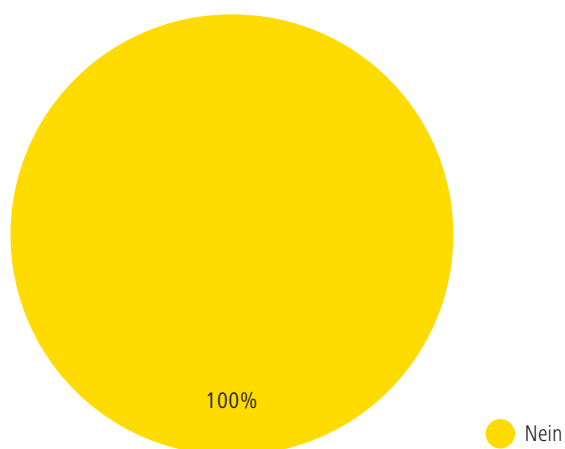
Sekundarschule: n = 184



Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 33

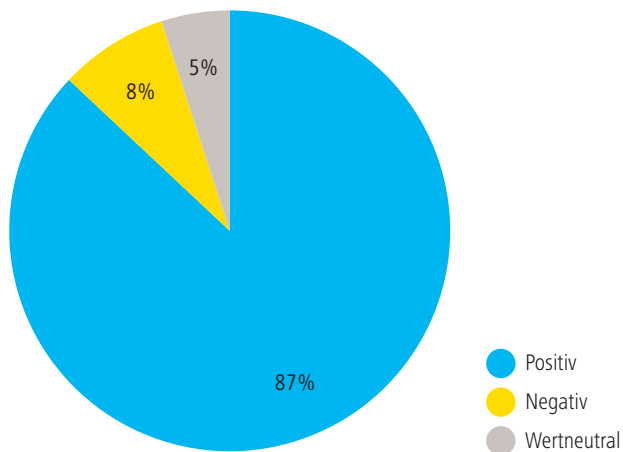


Primarschule 1. bis 3. Klasse: n = 37



WIE WIRKEN DIE TIERE IN DER AULA AUF DICH?

Sekundarschule: n = 184



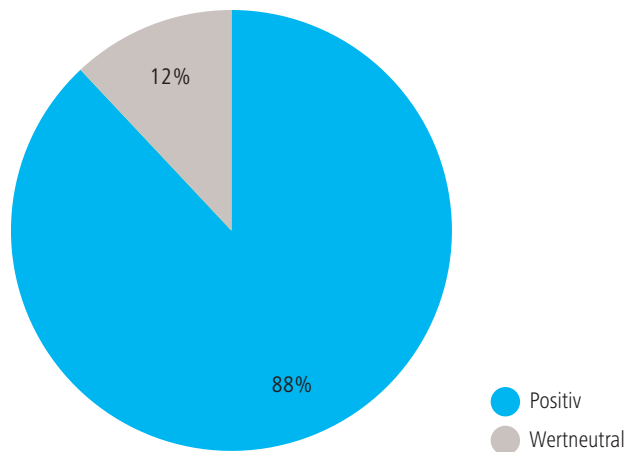
KOMMENTARE ZU DEN TIEREN IN DER AULA

Sekundarschule

- Die Tiere sind sehr schön, exotisch, speziell, fabelhaft und voller Fantasie.
- Sie sind sorgfältig gezeichnet, präzise geschnitzt und realistisch dargestellt.
- Sie sind bunt und fröhlich und machen die Aula lebendig; sie faszinieren auch, weil sie ein wenig «fantasy» sind.
- Sie passen harmonisch zu den Menschenköpfen.
- Der Adler beeindruckt wie kein anderes Tier, er verleiht dem Raum etwas Majestätisches.
- Die Tiere sind angst- und furchteinflössend, einzelne sehen ein bisschen mysteriös und gruselig aus.
- Sie haben teilweise unheimliche Gesichter, sehen wütend aus und sind aggressiv.
- Man fühlt sich von ihnen beobachtet.
- Sie wirken so lebendig, als könnten sie jeden Moment aus der Wand springen.
- Sie sind nicht ganz in der richtigen Dimension dargestellt, sie sind grösser als normal.

WIE WIRKEN DIE TIERE IN DER AULA AUF DICH?

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 33



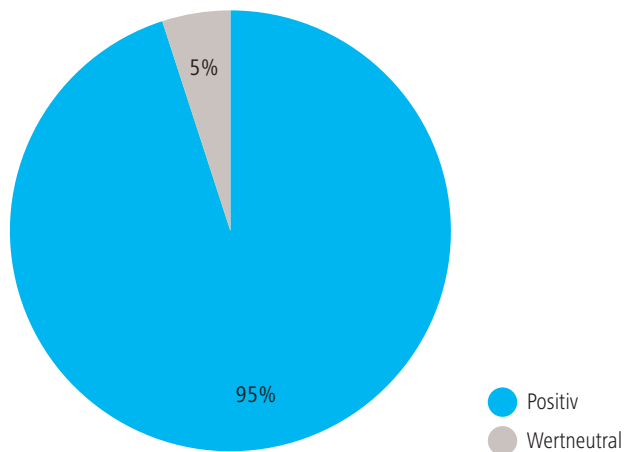
KOMMENTARE ZU DEN TIEREN IN DER AULA

Primarschule 4. bis 6. Klasse

- Die Tiere sind sehr schön, faszinierend, lebendig.
- Sie sind kunstvoll und detailliert.
- Sie sind cool, lustig, abenteuerlich.
- Sie bereiten Freude.
- Sie erinnern an Fabeln.
- Die Tiere sind unheimlich.
- Sie sind komisch.
- Sie wollen einen angreifen, aber sie sind schon tot.

WIE WIRKEN DIE TIERE IN DER AULA AUF DICH?

Primarschule 1. bis 3. Klasse: n = 37



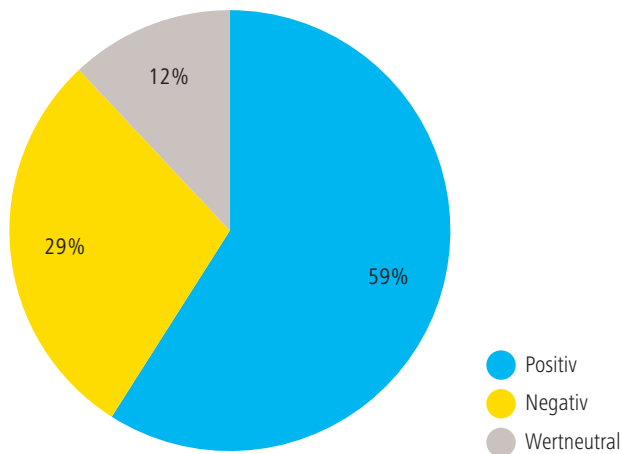
KOMMENTARE ZU DEN TIEREN IN DER AULA

Primarschule 1. bis 3. Klasse

- Die Tiere sind sehr schön und grösstenteils realistisch dargestellt.
- Der Adler ist sehr schön, die Drachen gross, die Krokodile nicht sehr echt.
- Die Tiere sind schöner als die Bilder.

WIE WIRKEN DIE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) IN DER AULA AUF DICH?

Sekundarschule: n = 184



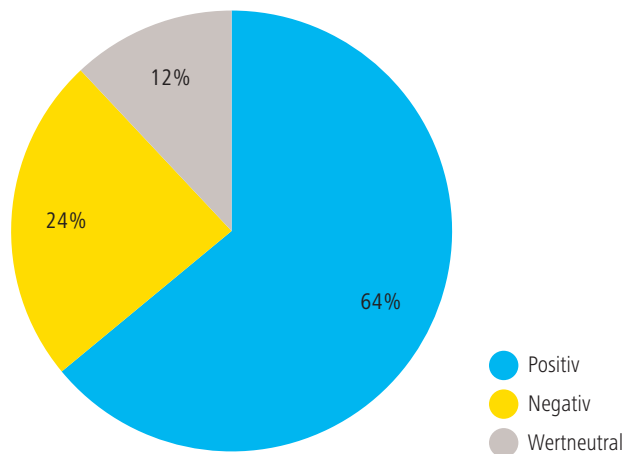
KOMMENTARE ZU DEN DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFEN) IN DER AULA

Sekundarschule

- Schön dargestellt, fantastisch, faszinierend, historisch.
- Unglaubliche Kunst, die Wertschätzung verdient.
- Restlos begeisternd.
- Darstellung von Geschichte, Rassen und Nationen, eine Vielfalt der Kulturen unter anderem für schulische Zwecke.
- Sie sind realistisch dargestellt und wirken lebendig.
- Sie sind rassistisch dargestellt und nicht mehr zeitgemäss und korrekt.
- Sie starren einen an, die Blicke sind komisch.
- Sie sehen aus wie Sklaven.
- Sie machen Angst, sind gruselig und düster.
- Sie haben unheimliche Gesichter, sehen fast alle gleich aus, ernst und traurig.

WIE WIRKEN DIE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) IN DER AULA AUF DICH?

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 33



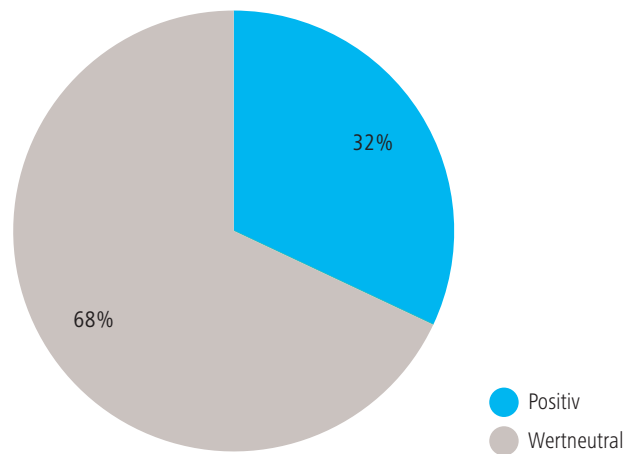
KOMMENTARE ZU DEN DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFEN) IN DER AULA

Primarschule 4. bis 6. Klasse

- Die Schönheit der Figuren, die wunderschönen Verzierungen, die Schnitzereien – ein Meisterwerk.
- Sehr schön, dass man die einzelnen Kulturen (Stämme) sieht.
- Die Vielfalt, dass alle Figuren verschieden sind.
- Nicht jede Aula hat eine so schöne Einrichtung.
- Es stört mich nichts.
- Die Köpfe schauen traurig und ernst drein, sie lachen nicht.
- Sie sind auch ein bisschen böse.
- Sie sehen etwas gruselig aus.
- Sie starren einen an.
- Sie sind rassistisch, fast nur Menschenköpfe mit anderer Hautfarbe.

WIE WIRKEN DIE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) IN DER AULA AUF DICH?

Primarschule 1. bis 3. Klasse: n = 37



KOMMENTARE ZU DEN DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFEN) IN DER AULA

Primarschule 1. bis 3. Klasse

-  Schön.
-  Witzig.
-  Einige schön, andere nicht.
-  Gefürchig.
-  Langweilig.

WAS BEGEISTERT DICH UND WAS STÖRT DICH AN DEN DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFEN)?

Sekundarschule

-  Die von Hand gemachten Schnitzarbeiten.
-  Die vielen Details und die exakte Anfertigung.
-  An den Köpfen stört nichts; schade und unverständlich, dass man sich durch diese Darstellungen angegriffen fühlen kann.
-  Dass eine so grosse Diversität von Kulturen dargestellt ist, zu einer Zeit gemacht, als man nicht viel reiste.
-  Dass man bei allen Menschen noch ihre Kultur sieht.
-  Die rassistischen Darstellungen, die aus heutiger Sicht nicht korrekt sind. Sie sind diskriminierend.
-  Fast alle Figurenköpfe sehen gleich aus, stereotyp.
-  Es hat fast nur dunkelhäutige Figuren, keine Weissen und keine Europäer und auch keine richtigen asiatischen Wesen – China, Japan und Korea fehlen.
-  Es sind nur Ausländer, keine Schweizer.
-  Vom Körper ist zu wenig abgebildet; es sieht aus, als hätte man den Menschen den Kopf abgehauen.

WAS BEGEISTERT DICH UND WAS STÖRT DICH
AN DEN DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFEN)?

Primarschule 4. bis 6. Klasse



Die Schnitzereien.



Schönheit, Genauigkeit, Ernsthaftigkeit und die vielen Details der Darstellungen.



Die unterschiedlich dargestellten Menschen, die aus verschiedenen Völkern stammen – die Vielfalt.



Der Schmuck und die Gesichter, die friedlich aussehen.



Die Drachen und die grossen Kronleuchter.



Dass die Köpfe komisch und seltsam aussehen.



Und traurig dreinschauen und nicht lachen.



Dass sie auf einen herabsehen.



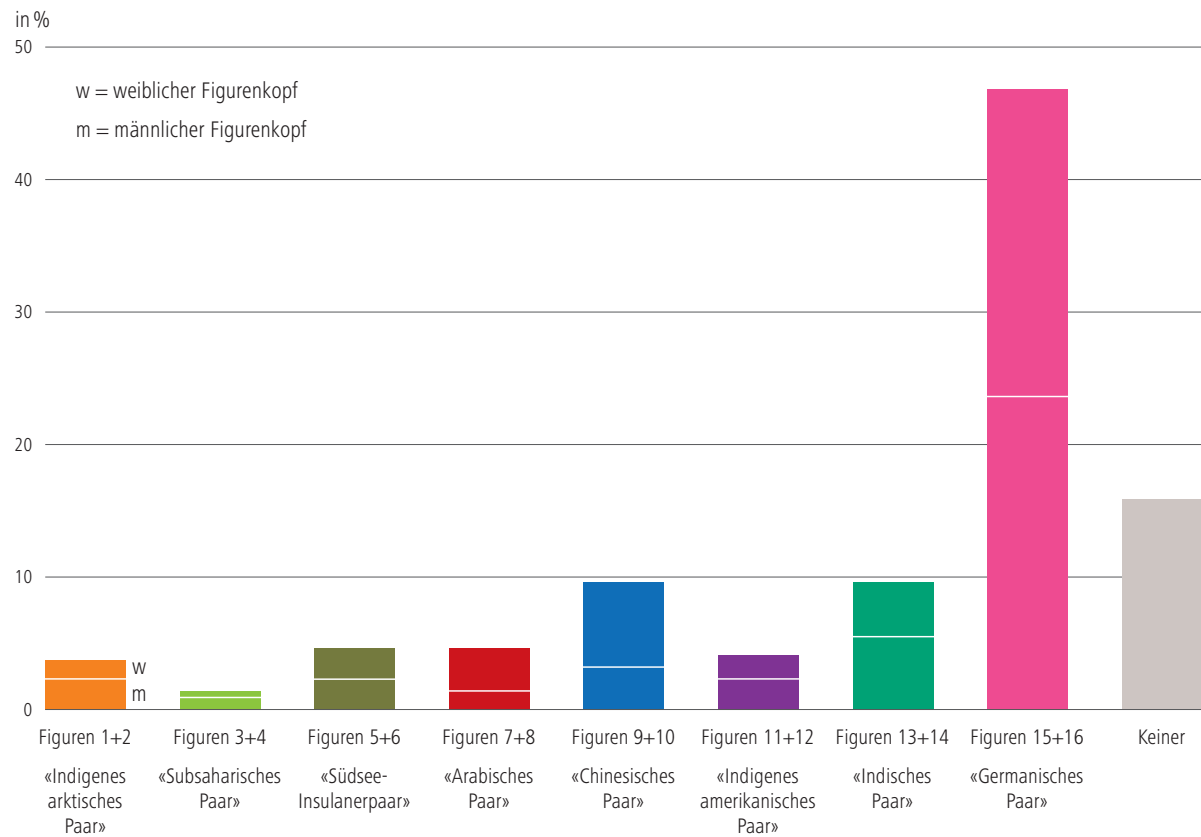
Dass sie rassistisch dargestellt sind.



Dass es fast nur Menschenköpfe mit anderer Hautfarbe gibt.

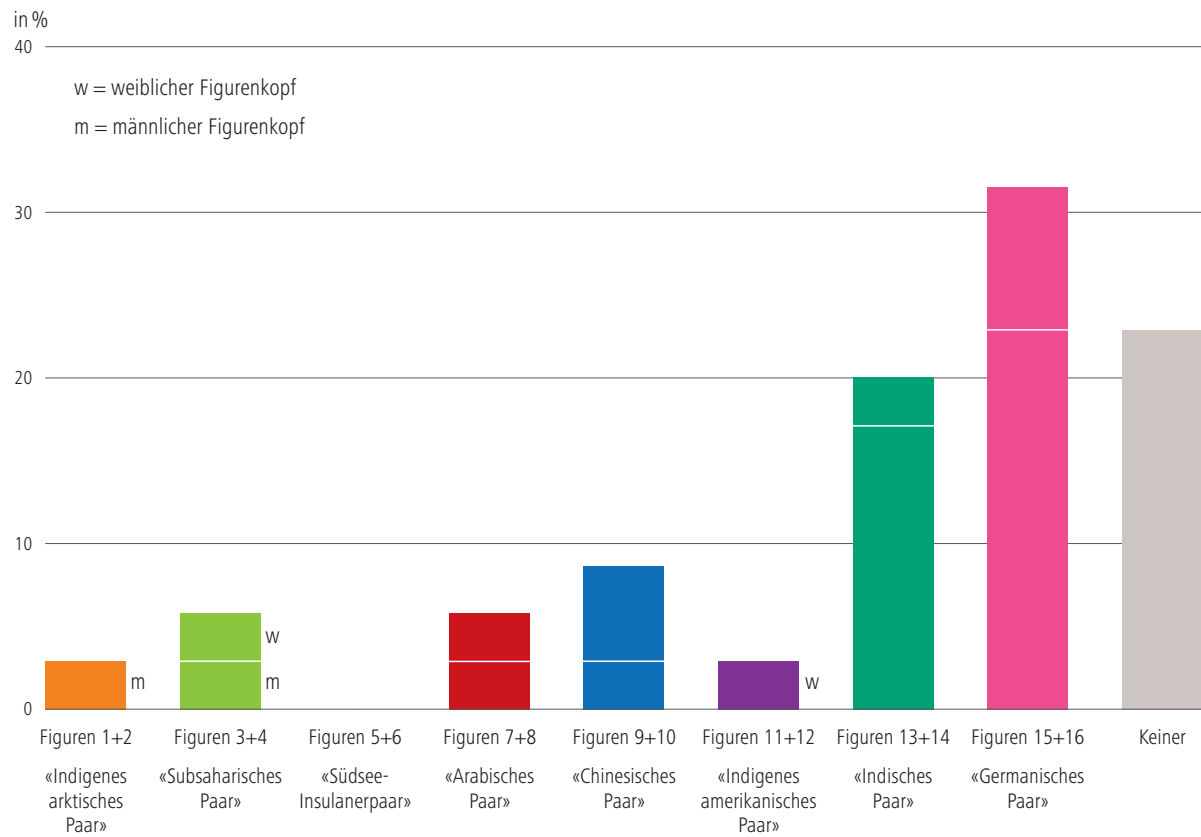
WELCHER MENSCH (FIGURENKOPF) IST DIR ÄHNLICH?

Sekundarschule: n = 220, Mehrfachantworten



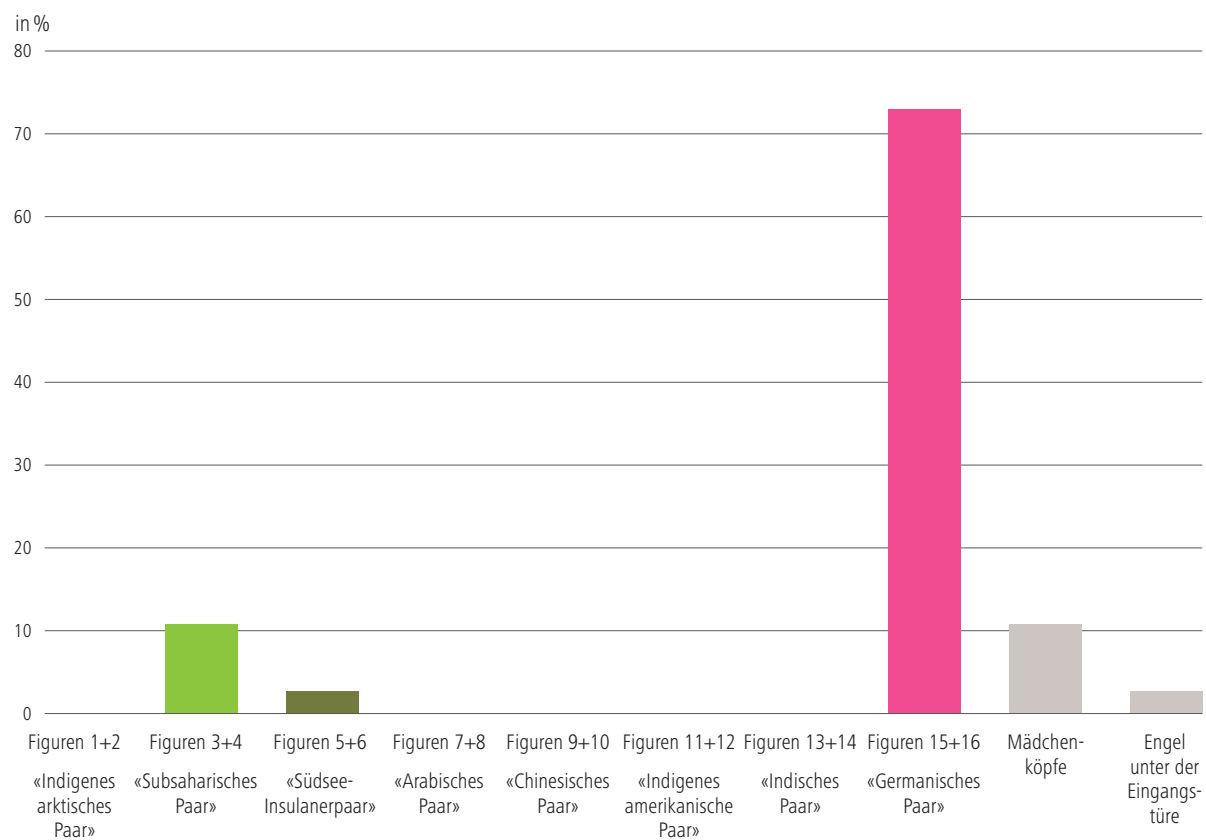
WELCHER MENSCH (FIGURENKOPF) IST DIR ÄHNLICH?

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 35, Mehrfachantworten



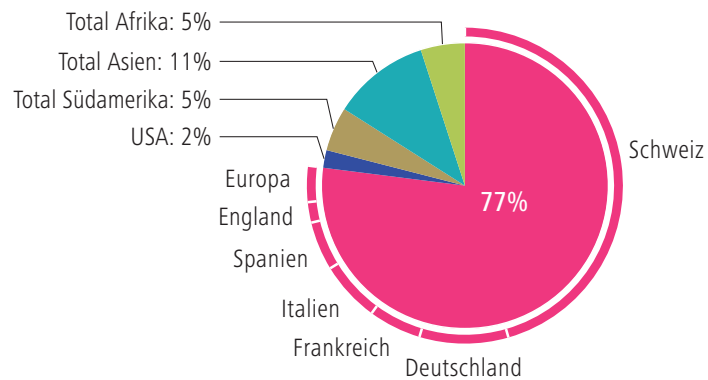
WELCHER MENSCH (FIGURENKOPF) IST DIR ÄHNLICH?

Primarschule 1. bis 3. Klasse: n = 37

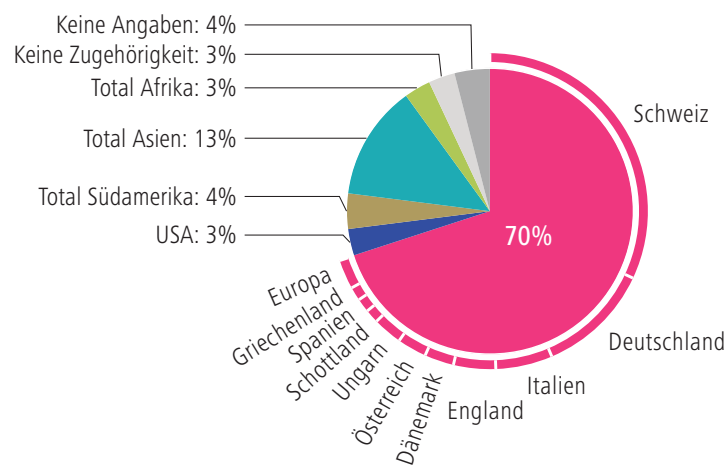


WELCHEN LÄNDERN/NATIONEN FÜHLST DU DICH ZUGEHÖRIG?

Sekundarschule: n = 242, Mehrfachantworten

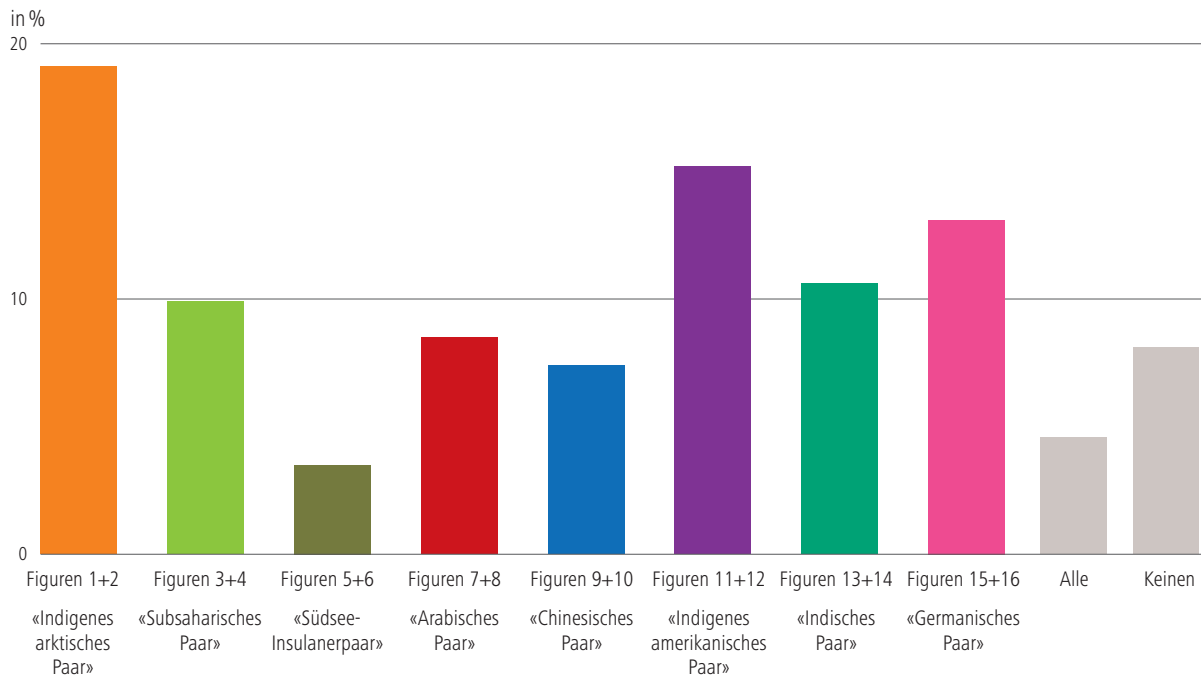


Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 69, Mehrfachantworten



WELCHE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) WÜRDEST DU GERNE TREFFEN?

Sekundarschule: n = 283, Mehrfachnennungen



UND WARUM WÜRDEST DU DIESE MENSCHEN GERNE TREFFEN?

Sekundarschule

«Indigenes arktisches Paar»

Figur 2	Um zu wissen, wie sie lebt, auch weil es bei ihr so kalt ist.
Figuren 1+2	Aus Interesse an Land und Kultur und an Personen aus anderen Klimazonen. / Aufgrund des Aussehens und der Accessoires. / Man kann von ihnen lernen. / Weil Eskimofrauen oft sehr schön sind. / Diese Figuren sehen nett aus und speziell, sie wirken nicht so komisch wie die anderen.

«Subsaharisches Paar»

Figur 3	Sie sieht sympathisch und freundlich aus und auch stark. / Sie ist die einzige, die Emotionen ausdrückt.
Figur 4	Wegen ihrer Kultur. / Sie sieht freundlich aus. / Sie weckt den Anschein, als hätte sie viel erlebt.
Figuren 3+4	Sie sehen sympathisch und nett aus. / Weil sie wohl gastfreundlich sind. / Um mehr über diese Kultur zu erfahren.

«Südsee-Insulanerpaar»

Figur 6	Wegen der Gesichtsbemalung.
Figuren 5+6	Um Sklaven zu treffen und sie auszufragen. / Um mehr über diese Kultur zu erfahren.

«Arabisches Paar»

Figur 7	Um deren Kultur kennen zu lernen.
Figur 8	Diese Figur sieht am sympathischsten aus. / Um mehr über ihre Religion zu erfahren.
Figur 7+8	Aus Interesse an deren Kultur. / Weil sie wie Händler aussehen. / Indianer zu treffen als spannendes Ereignis.

«Chinesisches Paar»

Figur 9	Die Figur hat viel Wissen und könnte uns viel lehren. / Sie sieht sympathisch aus. / Wegen des Zugehörigkeitsgefühls zu ihr. / Ihr Haarschnitt ist speziell.
Figur 10	Aus Interesse an dem, was sie schon alles erlebt hat. / Um ihre Kultur kennen zu lernen / Um das Essen zu probieren und Sushi zu kochen.
Figuren 9+10	Aus Interesse an asiatischen Menschen, die Geschichten von Drachen u.a. erzählen könnten. / Wegen der identischen chinesischen Herkunft.

«Indigenes amerikanisches Paar»

Figur 11	Um zu erfahren, wie sie gelebt hat. / Aus abstammungsmässigen Gründen (Urgrossmutter als Indianerin).
Figuren 11+12	Aus grundsätzlichem Interesse an Indianern, speziell an deren Kultur. / Weil sie stark aussehen. / Weil die Indianer ausgerottet wurden. / Um Indianer in echt zu sehen.

«Indisches Paar»

Figur 13	Aus Interesse an der Person. / Weil sie nett aussieht. / Um Kultur und Alltag kennen zu lernen.
Figur 14	Um ihre Lebensgeschichte zu erfahren. / Um mit ihr vielleicht in der gleichen Sprache zu sprechen. / Weil jemand Bekannter genau so aussieht.
Figuren 13+14	Um zu erfahren, wer sie sind, und um ihre Kultur kennen zu lernen. / Weil sie lustig und nett aussehen. / Weil sie vielleicht Interessantes zu erzählen haben. / Weil sie wahrscheinlich muslimisch sind (wie die betrachtende Person). / Um zu erfahren, wie sie in die Schweiz gekommen sind.

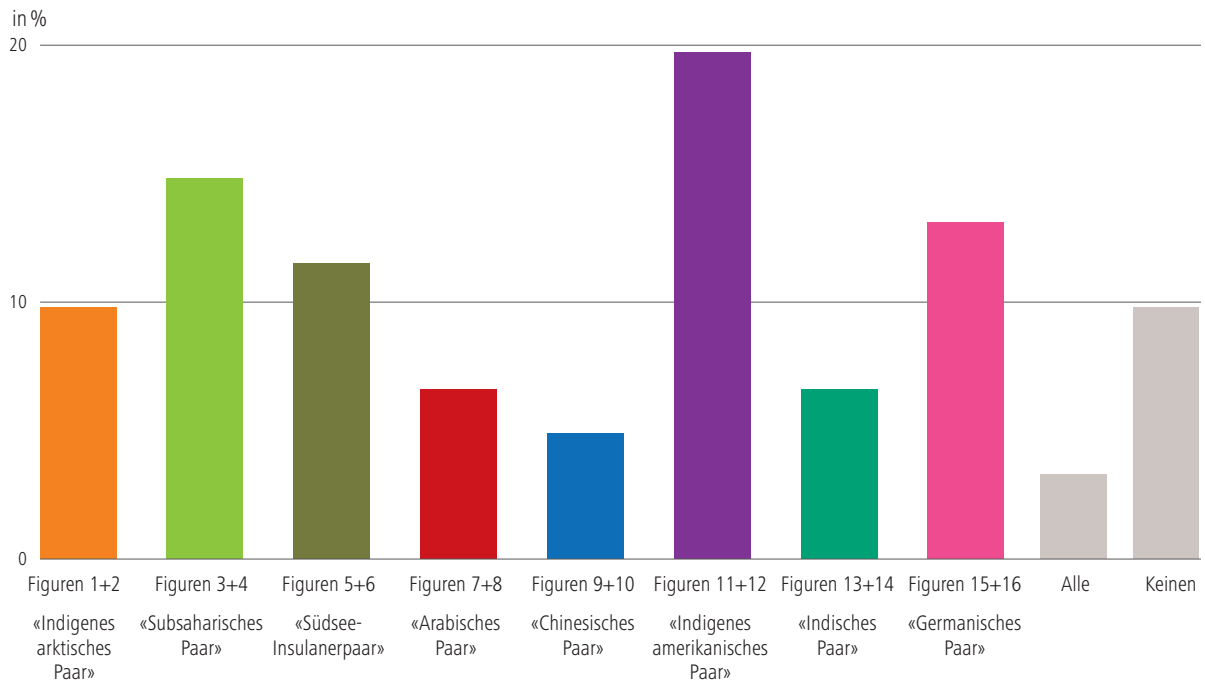
«Germanisches Paar»

Figur 15	Die Figur hat eine Krone auf dem Kopf und sieht aus wie jemand aus einer Königsfamilie. / Sie ist nett und hübsch, scheint reich zu sein und wirkt interessant. / Wegen der Kleider und Haare. / Sie schaut etwas freundlicher aus als die anderen. / Weil sie einen geilen Bart hat.
Figur 16	Um ihre Kultur kennen zu lernen. / Um ihr Land zu bereisen. / Weil sie wie ein Wikinger aussieht. / Weil sie wie eine Mutter aussieht, weise und nett.
Figuren 15+16	Aus Interesse an ihrer Herkunft und ihrer Identität. / Sie erscheinen goldig. / Sie schauen schön und nett aus und wirken majestätisch. / Sie sehen am sympathischsten aus.

Figuren 6 , 14	Um zu erfahren, was sie in ihrem Leben gemacht haben.
Figuren 7, 15, 16	Wegen der interessanten Kulturen.
Figuren 7,11	Aus Interesse an Schmuck und Kleidern.
Figuren 1, 2, 9, 10	Nord- und Südpol als Attraktion.
Alle	Neue Menschen kennen lernen ist immer gut. / Alle sehen interessant und sympathisch aus. / Um mehr von ihrem Alltag und ihrer Kultur zu erfahren. / Aus Interesse an asiatischer Kultur, kein Grund, die anderen Figuren nicht auch kennen zu lernen. / Alle, ausser die Männer, weil diese unsympathisch sind.
Keinen	Weil sie nicht echt sind.

WELCHE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) WÜRDEST DU GERNE TREFFEN?

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 61, Mehrfachnennungen



UND WARUM WÜRDEST DU DIESE MENSCHEN GERNE TREFFEN?

Primarschule 4. bis 6. Klasse

«Indigenes arktisches Paar»

- | | |
|-------------|--|
| Figur 1 | Um zu erfahren, wie es ist bei minus 20 Grad. |
| Figuren 1+2 | Wirken sympathisch. / Woher sie wohl kommen? / Zuneigung zu den Inuit. |

«Subsaharisches Paar»

- | | |
|-------------|--|
| Figur 3 | Sieht nett aus. / Scheint Humor zu haben. |
| Figur 4 | Sie ist die einzige, die nett aussieht. / Sie sieht liebevoll aus. |
| Figuren 3+4 | Sie wirken sympathisch und sehen nett aus. / Sie wurden früher wegen Rassismus vielleicht getötet. |

«Südsee-Insulanerpaar»

- | | |
|-------------|--|
| Figur 5 | Sie schaut ziemlich nett aus. |
| Figur 6 | Sie sieht freundlich aus. / Ihre Kultur erscheint als fremd und unbekannt. |
| Figuren 5+6 | Sie wirken sympathisch. / Sie wurden früher wegen Rassismus vielleicht getötet. / Um deren Religion zu erfahren. |

«Arabisches Paar»

- | | |
|---------|---|
| Figur 7 | Um zu erfahren, wie sie heisst und woher sie kommt. |
|---------|---|

«Chinesisches Paar»

- | | |
|--------------|--|
| Figur 9 | Weil sie weise aussieht. |
| Figuren 9+10 | Um zu fragen, wie kalt es bei ihnen ist. / Wegen der Kleider. / Sehen sympathisch aus. / Indien als Anziehungspunkt. |

«Indigenes amerikanisches Paar»

Figur 11	Kennen lernen – ohne Begründung.
Figur 12	Um zu erfahren, wie es als Indianer war, wenn die überhaupt ein Indianer ist. / Sie sieht am nettesten aus. / Aus Interesse an deren Alltag. / Sie sieht weise aus und hat gute Tipps fürs Leben.
Figuren 11+12	Sie wirken sympathisch. / Um zu fragen, warum sie Federn und Bemalung im Gesicht haben. / Aus persönlichem Interesse. / Weil die Figuren aussehen wie Indianer.

«Indisches Paar»

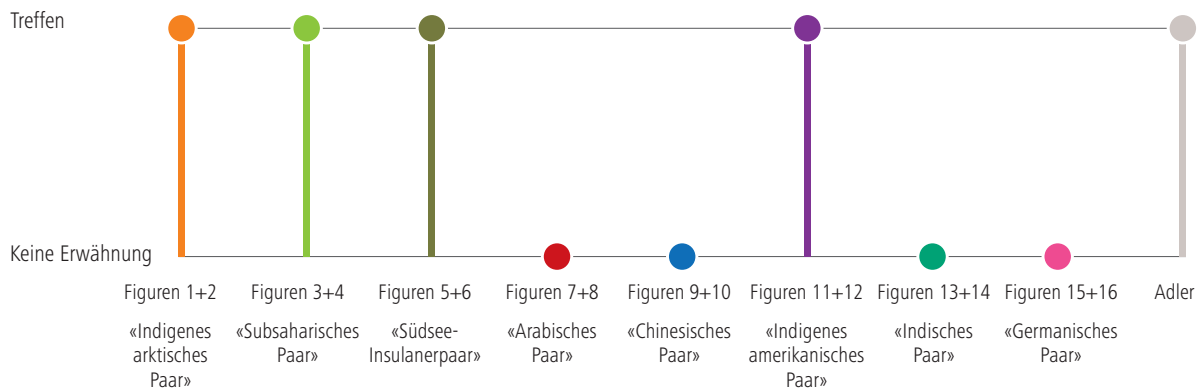
Figur 13	Sieht freundlich und nett aus.
Figur 14	Wegen der Kleidung und des Alltags und aus historischem Interesse.

«Germanisches Paar»

Figur 15	Sieht nett aus.
Figuren 15+16	Ihre Art, sich zu kleiden, ist spannend. / Weil sie wohl aus Russland kommen.
Figuren 13, 14, 15, 16	Weil die anderen Figuren komisch und angsteinflößend aussehen.
Figuren 11, 12, 13	Sie sehen nett aus und schön. / Wegen dem Schmuck. / Weil man von ihnen Gastfreundschaft erwarten kann.
Figuren 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16	Alle Frauen, um sie zu fragen, ob es ihnen gut ging und ob sie genügend Rechte hatten.
Alle	Weil sie lustig sind. / Alle hätten spannende Geschichten zu erzählen. / Warum sollte man sich nicht mit allen Menschen treffen wollen?
Keinen	Keine Lust, jemanden, der fremd ist, zu treffen.

WELCHE DARGESTELLTEN MENSCHEN (FIGURENKÖPFE) WÜRDEST DU GERNE TREFFEN?

Primarschule 1. bis 3. Klasse: Klassenvoting



UND WARUM WÜRDEST DU DIESE MENSCHEN GERNE TREFFEN?

Primarschule 1. bis 3. Klasse

«Indigenes arktisches Paar»

Figuren 1+2 Wegen der Kapuze.

«Subsaharisches Paar»

Figuren 3+4 Wegen der Augen, die glotzen.

«Südsee-Insulanerpaar»

Figuren 5+6 Wegen Halsketten und Schmuck.

«Indigenes amerikanisches Paar»

Figuren 11+12 Weil sie lustig ausschauen.

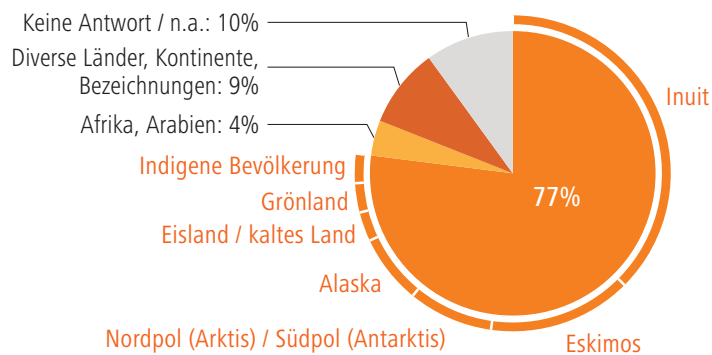
Figuren 3, 4, 5, 6 Wegen Frisur, Kultur, Schmuck und Gesichtsbemalung.

Adlerfigur Am liebsten würden die SuS den Adler treffen und die Frage nach Blitz und Gold stellen.

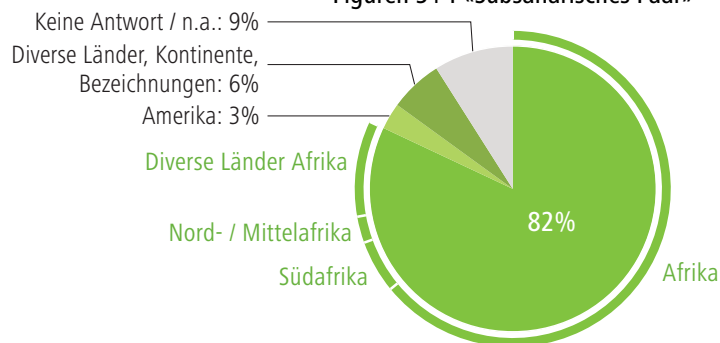
WER DENKST DU, WIRD DARGESTELLT? NENNE DIE KULTUR / DAS VOLK

Sekundarschule: n = 184

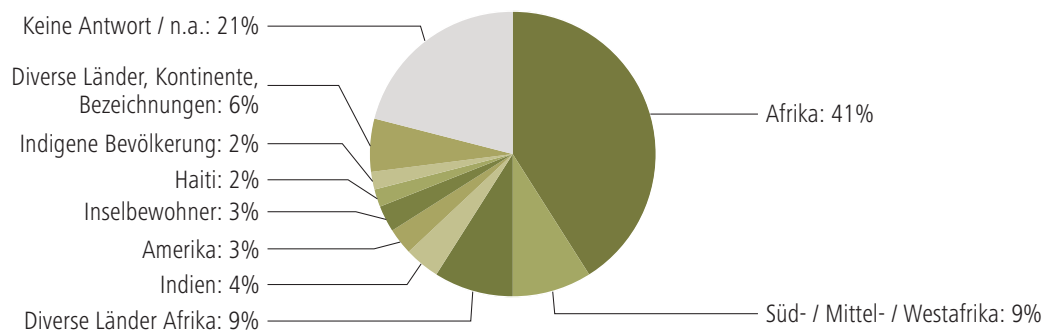
Figuren 1+2 «Indigenes arktisches Paar»



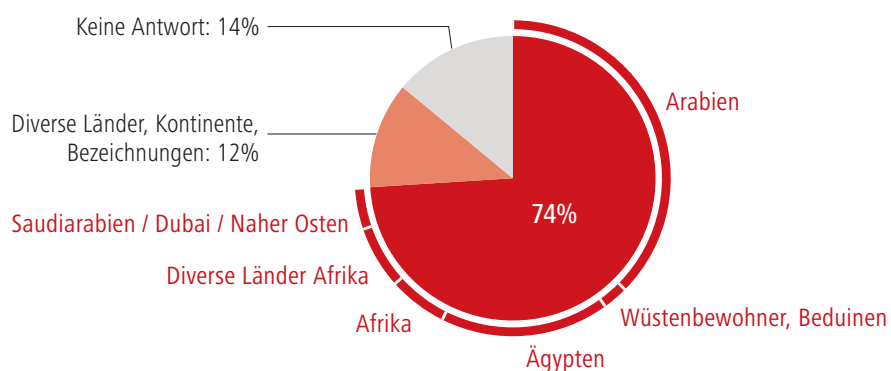
Figuren 3+4 «Subsaharisches Paar»



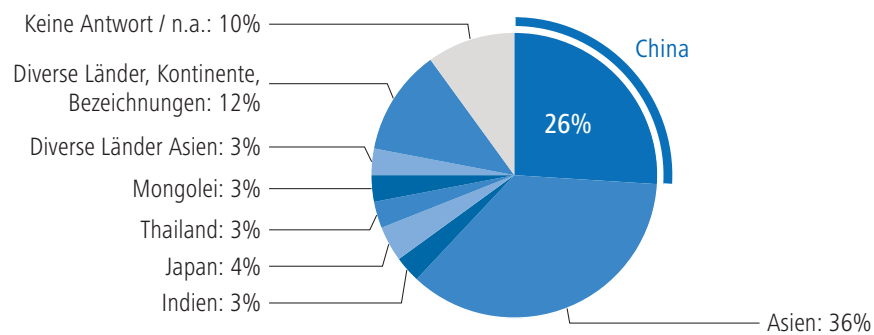
Figuren 5+6 «Südsee-Insulanerpaar»



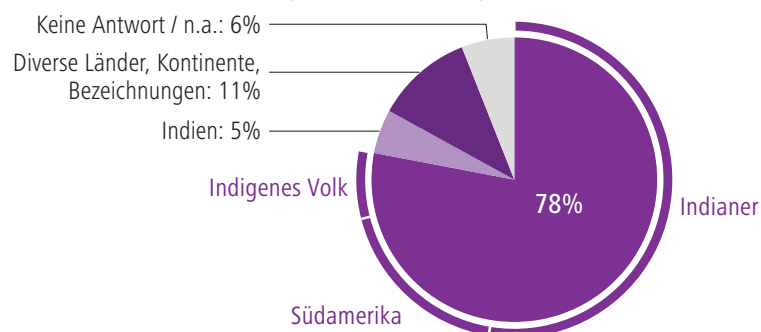
Figuren 7+8 «Arabisches Paar»



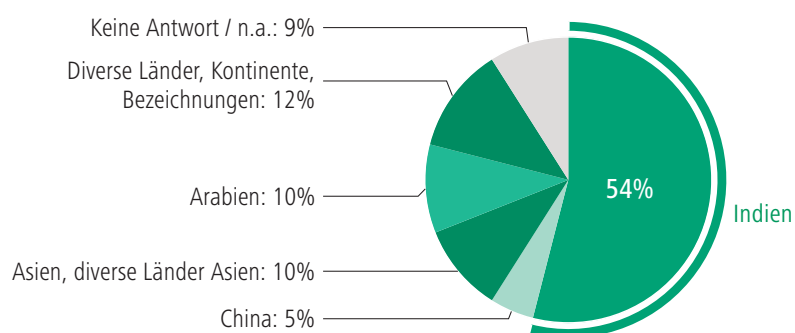
Figuren 9+10 «Chinesisches Paar»



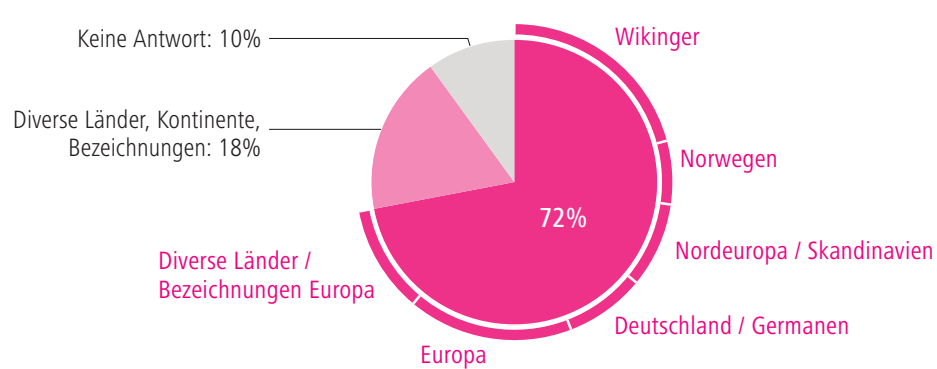
Figuren 11+12 «Indigenes amerikanisches Paar»



Figuren 13+14 «Indisches Paar»



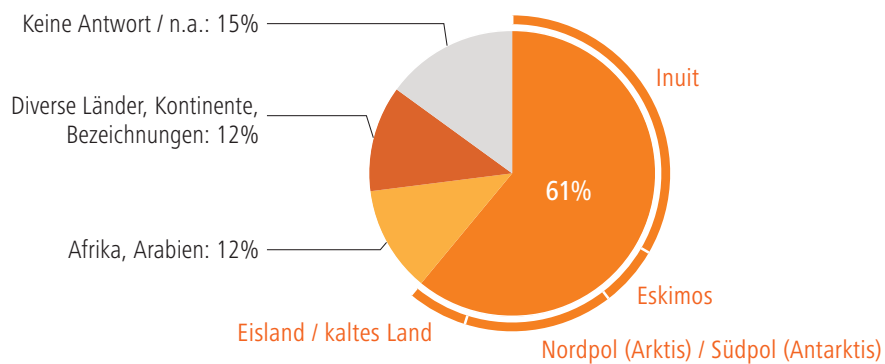
Figuren 15+16 «Germanisches Paar»



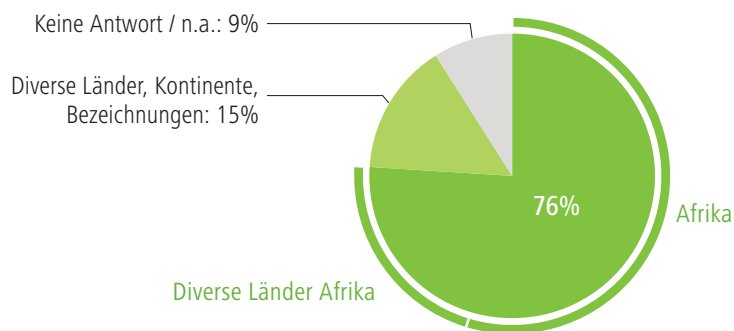
WER DENKST DU, WIRD DARGESTELLT? NENNE DIE KULTUR / DAS VOLK

Primarschule 4. bis 6. Klasse: n = 33

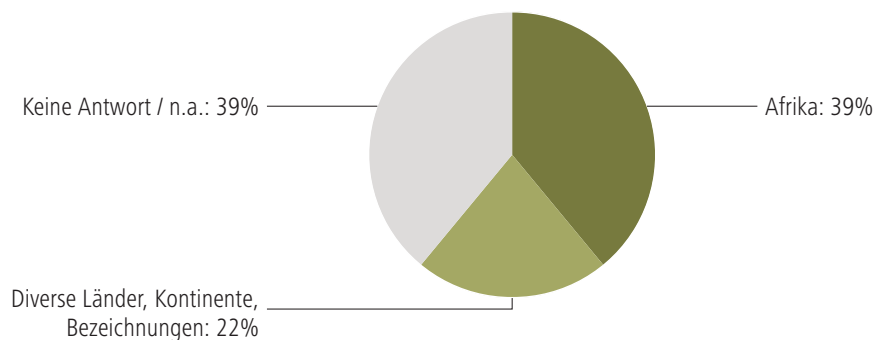
Figuren 1+2 «Indigenes arktisches Paar»



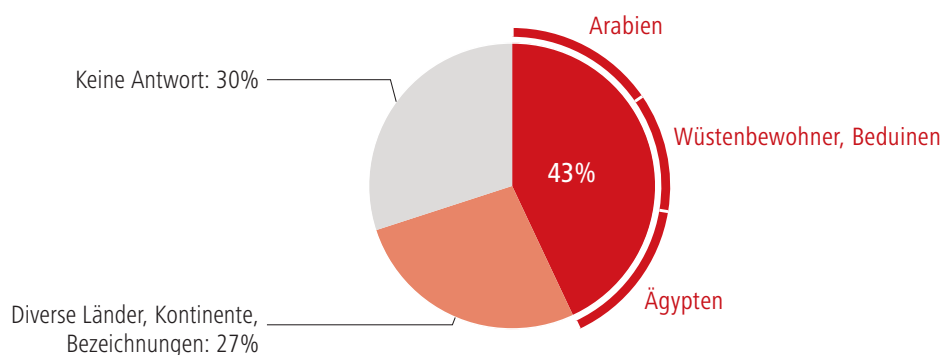
Figuren 3+4 «Subsaharisches Paar»



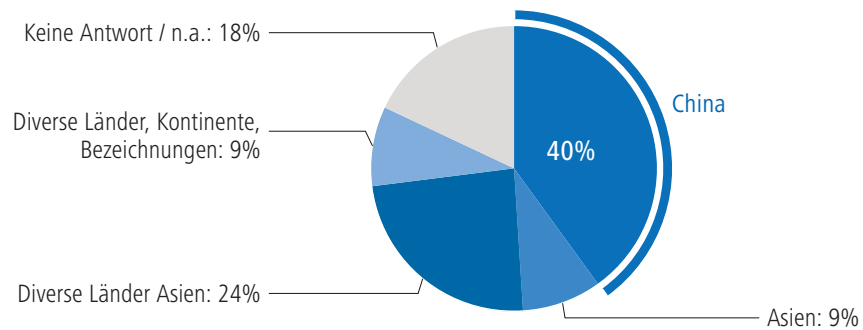
Figuren 5+6 «Südsee-Insulanerpaar»



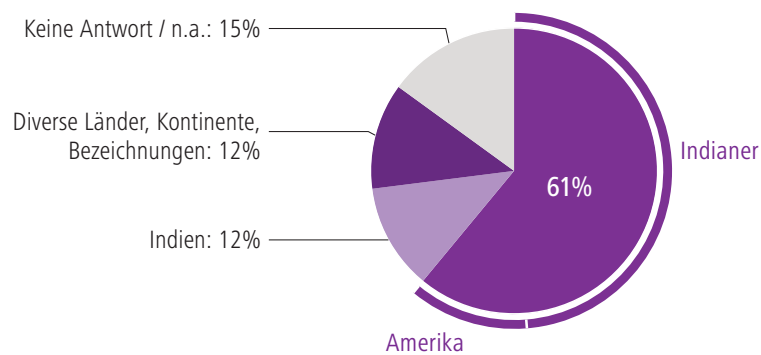
Figuren 7+8 «Arabisches Paar»



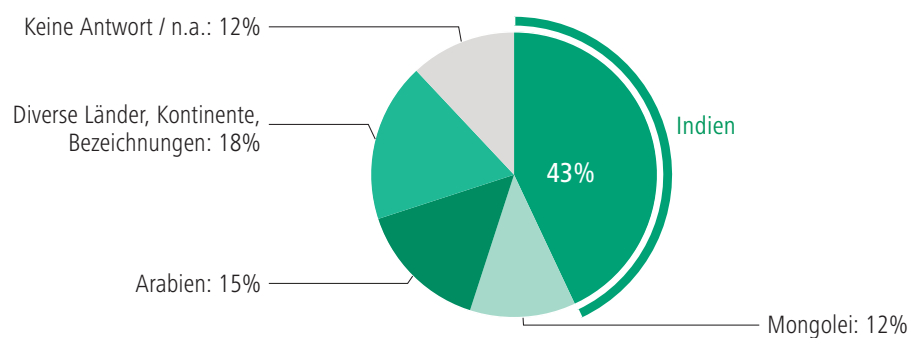
Figuren 9+10 «Chinesisches Paar»



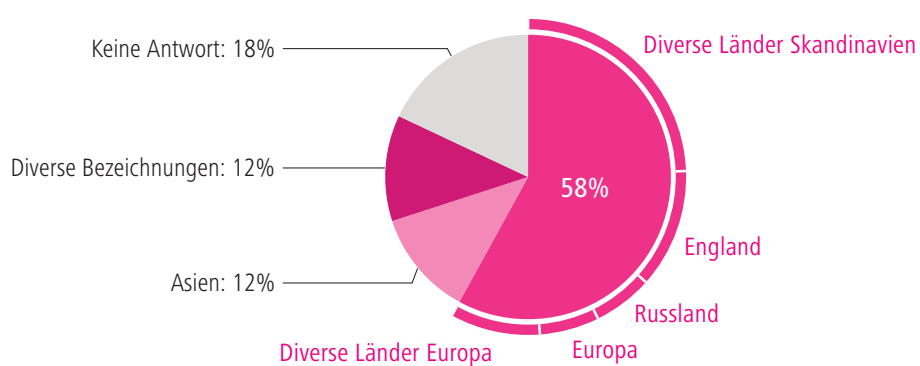
Figuren 11+12 «Indigenes amerikanisches Paar»



Figuren 13+14 «Indisches Paar»

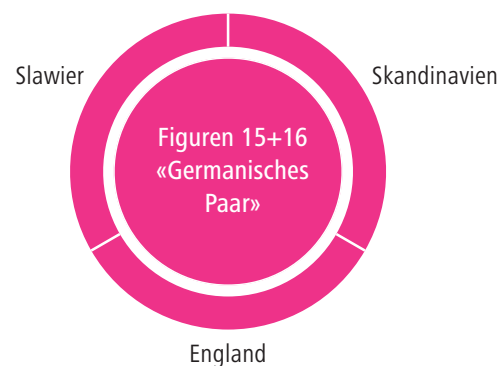
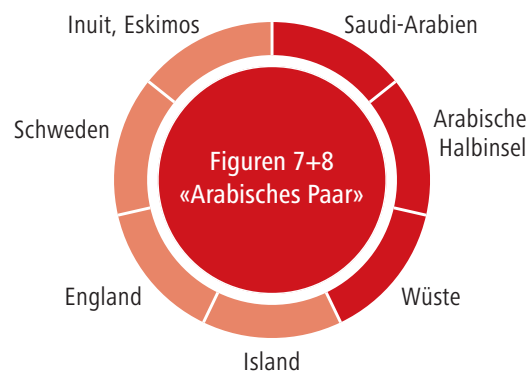
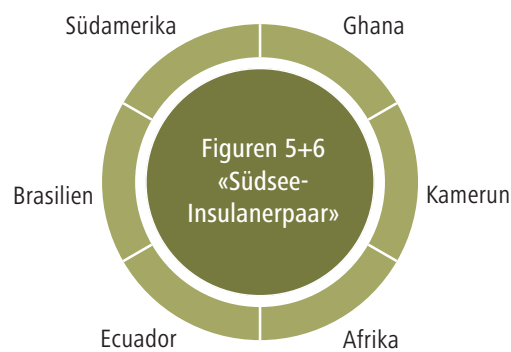
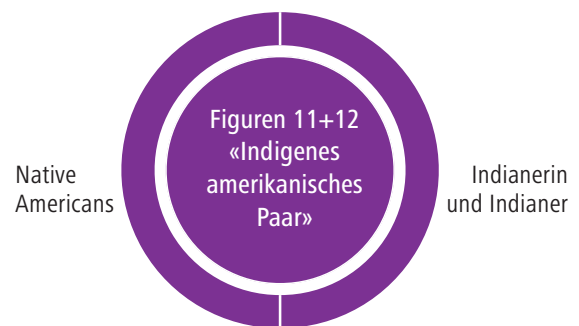
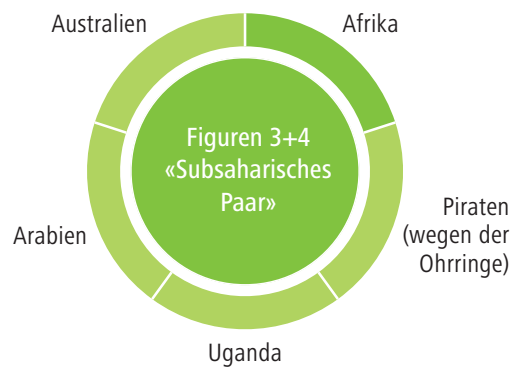
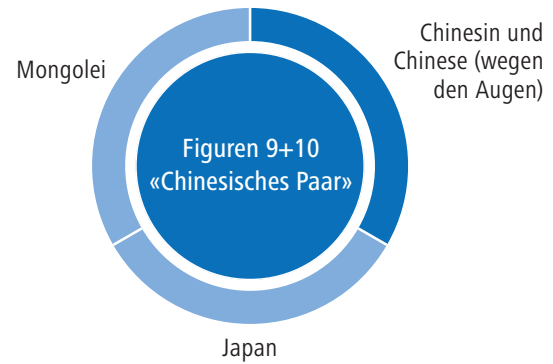
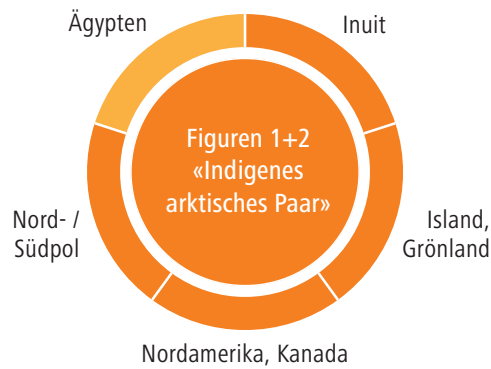


Figuren 15+16 «Germanisches Paar»



WER DENKST DU, WIRD DARGESTELLT? NENNE DIE KULTUR / DAS VOLK

Primarschule 1. bis 3. Klasse: Klassenantworten



Interviews mit Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen: Auswertung

Kriterien.....	138
Teilnehmende	139
Schlüsselfragen	140
Auswertung	141

Kriterien

Das Ziel der Interviews bestand darin, Kriterien für den Umgang mit den Figuren der «Völkergalerie» zu evaluieren. Für die Gespräche wurden Expert:innen mit verschiedenen Kompetenzschwerpunkten angefragt: als Fachpersonen und als Vertreter:innen von Institutionen. Diese Vielfalt an beruflichem Profil und Expertise sollte insgesamt folgende Bereiche abdecken: Kunst, Geschichte, Kultur, Recht, Rassismus, Ethik, Philosophie, Identitäten und Anderssein – dazu Erfahrung im Umgang mit vergleichbaren Fragestellungen. Auf diese Weise konnten unterschiedliche Perspektiven analysiert werden, und es liess sich aufzeigen, wie vielschichtig die gesellschaftspolitischen und kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sind, die mit den Figurenköpfen und mit der Aula verbunden sind. Entsprechend facettenreich präsentierten sich die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden können. Mit 26 Personen wurden insgesamt 22 Interviews geführt. Die Interviews fanden – mit einer Ausnahme (März 2024) – von August 2024 bis Dezember 2024 in der Aula des Schulhauses am Hirschengraben angesichts der Originale statt. Dabei wurden allen Interviewpartner:innen die gleichen Schlüsselfragen gestellt, die aufgrund spezieller Kompetenzen ergänzt oder modifiziert wurden. Die Gesprächsprotokolle wurden von den Interviewpartner:innen gegengelesen und freigegeben. Die vollständigen Transkriptionen im Wortlaut finden sich im Anhang (S. 197ff.).

Teilnehmende

Name, Vorname, Name, Titel	Funktion	Seite
Abou Shoak Mandy, MSc Soziale Arbeit	Gründerin Label justhis für rassismussensible Organisationsstruktur und -kultur	199
Beldner Angélique	Journalistin BR, SRF	202
Bessermann Philip, MSc Political Theory	Geschäftsführer GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus	205
Bhagwati Annette, PhD	Direktorin Museum Rietberg	208
Dean Martin R.	Schriftsteller	211
Demeester Ann	Direktorin Kunsthaus Zürich	217
Flitsch Mareile, Prof. Dr.	Ordinaria für Ethnologie, Direktorin Völkerkundemuseum Zürich	221
Gadaleta Serena	Lehrperson IF (ISR), Stadtzürcher Schule	227
Gschwend Lukas, Prof. Dr. iur.	Lehrstuhlinhaber Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie und Strafrecht Universität St. Gallen	231
Haupt Isabel, Dr. sc. Techn. ETH	Architektin, Dozentin im Bereich Denkmalpflege	235
Huber Sasha	Künstlerin	239
Jauch Ursula Pia, Prof. em. Dr. phil.	Professorin für Philosophie Universität Zürich	242
Koller Thomas	Schulleiter Schulhaus Hirschengraben	246
Lécho Shiao	Klassenlehrperson Stadtzürcher Schule	227
Notter Markus, Dr. iur.	Präsident Opernhaus Zürich	248
Nussbaumer Reto, lic. phil.	Leiter Denkmalpflege Kanton Aargau	251
Sigg Uli, Dr. iur., ehem. Botschafter	Mäzen und Unternehmer	261
Schneider Schüttel Ursula Reimann Giulia, Dr. iur.	Präsidentin Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR Wissenschaftliche Mitarbeiterin EKR	254
Schubert Benedict, Dr. theol.	Ehem. ev.-ref. Pfarrer, theologischer Lehrer in Angola, Lehrbeauftragter Mission und Ökumene, Studienleiter mission 21	258
Sperisen Vera, Dr. phil. des.	Historikerin	264
Stampfli Alain	Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachstelle für Rassismusbekämpfung EDI	267
Steiner Juri, Dr. phil.	Direktor Musée cantonal des Beaux-Arts, Lausanne	270
Tonella Denise	Direktorin Nationalmuseum, Zürich	273
Valdivia Rojas Selina	Klassenlehrperson Stadtzürcher Schule	227
Ziauddin Bruno	Chefredaktor «Das Magazin» (Tages-Anzeiger)	211

Schlüsselfragen

Die Aula-Dekoration vermittelt mit der Gegenüberstellung der Zürcher «Backfische» und der 16 Vertreter:innen der entsprechenden Völker ein Bild davon, wie Zürcher:innen am Ende des 19. Jahrhunderts sich selbst und andere wahrgenommen haben:

- Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts? (> S. 140ff.)
- Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert bei? (> S. 142f.)

Die «Galerie der Köpfe» präsentiert nach dem Verständnis des späten 19. Jahrhunderts die Völker der Erde nach «Rassenmerkmalen»:

- Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche? (> S. 143ff.)
- Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht? (> S. 146ff.)
- Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum? Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch, wenn ja, welche? (> S. 149ff.)
- Verletzt die «Galerie der Köpfe» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? (> S. 154ff.)

Heutiger Umgang mit der Aula: Was soll mit den Figurenköpfen geschehen? Welches könnten Vermittlungsformen sein?

- Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist? Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? (> S. 157f.)
- Ist die Entfernung der Figuren und deren Verbringung in ein Museum (Berner Modell) eine Lösung? Erachten Sie künstlerische Interventionen als sinnvoll? (> S. 158ff.)
- Ist die Galerie der Köpfe ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären? (> S. 163ff.)
- Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll? (> S. 165)

Auswertung

Ist die Aula als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Alle Befragten sind sich einig, dass die Aula ein bedeutendes Kulturdenkmal ist. Die meisten beurteilen den Raum als Ganzes als positiv.

- Ein Objekt von nationaler Bedeutung in einem der wichtigsten Schulhausbauten Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Haupt); einmalig für die Schweiz (vgl. Gschwend); ein einzigartiges Zeugnis (vgl. Steiner); gar eine Anordnung von etwas Religiösem (vgl. Bessermann).
- Ein Kind ihrer Zeit, das bis heute im ursprünglichen Zustand erhalten geblieben ist (vgl. Nussbaumer), eine Zeitzeugin (vgl. Gadaleta).
- Speziell betont wird die hohe denkmalpflegerische Bedeutung des Raums (vgl. Nussbaumer), auch sein musealer (vgl. Beldner), historischer (vgl. Notter, Flitsch) und soziokultureller Wert (vgl. Demeester).
- Abgesehen von den künstlerisch bedeutenden Mädchenbüsten von August Bösch wird die Aula im Bereich der angewandten Kunst und des Kunsthandwerks angesiedelt (vgl. Steiner, Sigg).
- Eine Dokumentation dafür, welches Weltbild die Erbauer vermitteln wollten (vgl. Bhagwati).
- Ein ganzes Weltbild einer bestimmten Epoche, eine Time Capsule, wie man in Zürich damals die Welt gesehen hat: «Die Aula ist fast schon ein 3D-Dokument: Welche Ideen hatte man damals von anderen Kontinenten, welche Vorstellungen von Menschen, Tieren und Pflanzen? Das alles findet man hier. Ich finde zudem diese Verbindung zur Mythologie spannend» (Demeester).
- «Man kann an diesen Figuren das zeitgenössische Welt- und Menschenbild ablesen. Gleichzeitig kann anhand der Aula aufgezeigt werden, welche pädagogischen Vermittlungsansätze damals verfolgt wurden» (Sperisen).
- Ein Raum von erster Güte mit einer kulturanthropologischen Dimension und ein Versuch, die Pluralität der Welt und ihrer Werte zu vermitteln (vgl. Jauch).
- Die Aula erinnert an den Room of Enlightenment, den Gründungsraum im Britischen Museum: «Die Aula ist, wenn man sie didaktisch geschickt anschaut, ein absoluter Aufklärungsraum, wo man heutigen jungen Menschen zeigen kann, wie historisch eine Fremdwahrnehmung ist. Das heisst, man kann sogar von dem ausgehen, was in der Aula anstössig ist – von dieser Typisierung der sogenannten Ethnien, sprich 'Rassen'. Das Verletzende ist, dass die einzelnen Figuren als 'Rassen' verallgemeinert und typisiert sind. Wenn wir von diesem Standpunkt ausgehen, lässt sich zeigen, wie sich die Fremdwahrnehmung über die Stufen des Imperialismus und Kolonialismus im Verlaufe der Zeit veränderte. Im Grund genommen ist die Aula ein Vorführsaal für überklischerte Wahrnehmung von sogenannten fremden Völkern» (Dean).
- Ein für Zürich atypischer Saal, von der Ambition getragen, die Weitläufigkeit von Geschichte zu zeigen – Zürcher Geschichte, Schweizer Geschichte und selbst Religionsgeschichte (die Götter) – ein Raum voller Überraschungen und Leben: «Was mich in der Tendenz an dieser Stadt (Zürich) stört, ist das Gedrungene, Kleinkarierte, das zwinglianisch Strenge. Hier in der Aula

sind diese Eindrücke konterkariert. Ich empfinde diesen Raum als ein überraschendes Erlebnis. Die Aula ist weitläufiger als das 'stiere', sich selbstverzweigende Zürich meiner Jugend» (Zi-auddin).

- Die Dekorationen sagen etwas zur Geschichte der Stadt Zürich, zur Gesellschaft und zum Schul- und Bildungswesen um 1895 aus. Die Aula versetzt in die Zeit vor dem Zivilisationsbruch der Weltkriege und macht markante Denkkunterschiede sichtbar (vgl. Bessermann).
- «Die Aula mit ihrem 'Panoptikum' ... repräsentiert eine wichtige europäische Epoche im Übergang von Kolonialismus und Imperialismus zum Jahrhundert der Extreme mit zwei Weltkriegen und den ungeheuren Entkolonialisierungsprozessen» (Huber).
- Die Aula breitet eine originelle und fantasievolle Welt aus (vgl. Gschwend) – eine Märchenwelt (vgl. Schneider/Reimann).
- Der Raum entspringt dem Versuch, die Schönheit der weiten Welt in ihrer Mannigfaltigkeit darzustellen, eine Art kulturelles Überlebensprojekt mit einem Gewölbe, das an einen Schiffsbug erinnert, eine umgekehrte Arche Noah, die gleichermassen Menschen, Tiere, landwirtschaftliche Produkte und Pflanzen umfasst (vgl. Jauch).
- Die Aula erscheint als Gesamtkunstwerk (vgl. Haupt, Tonella) – und als wunderbare Totalinstallation mit einem didaktischen Ziel, bei der das Handwerkliche mehr beeindruckt als das Künstlerische: «Diese Exzessivität und Opulenz und dazu das Auge für Details! Die Aula ist mit ihrem Schmuck so etwas wie ein USP» (Demeester).
- «Die Faszination des Exotischen in Zürich ist Ausdruck einer globalen Orientierung, was als positiv zu sehen ist» (Gschwend).
- Die Aula ist der Versuch, die Welt gemäss kosmologischem Gedankengut als Ganzes darzustellen. Die Aula mit ihrem komplexen Dekorationssystem sollte nicht auf die Darstellungen der Völker reduziert werden. «Man hat hier vielmehr versucht, die Welt zu sich zu holen. Dieser Raum wollte den Menschen, die ihn sehen, die Welt gemäss den damaligen durchaus exotisierenden Vorstellungen vorführen. Welche Tiere bringt man zur Darstellung, welche Früchte, welche Völker und Menschen? Und so sehen wir heute das Imaginarium von damals» (Tonella).

Das Bildprogramm der Aula provoziert ambivalente Gefühle.

- Sie löst den Wow-Effekt aus, und sie ist zugleich bedrohlich (vgl. Beldner);
- Sie ist weniger Ausdruck eines pädagogischen Konzepts als vielmehr der Selbstdarstellung der Stadt im Sinne einer Selbstüberhöhung (vgl. Notter).
- Sie verkörpert das Sendungsbewusstsein und das Selbstverständnis der westlichen Welt, veranschaulicht in der zentralen Darstellung des Jupiter-Adlers, der das Zürcher Wappen hält: «Wir wissen, wie es in der Welt zugehen soll, und wir teilen das der Welt auch mit» (Schubert).
- Die Figurenköpfe haben einen grossen soziokulturellen Wert, sie zeigen, wie die betreffenden Menschen damals angesehen und dargestellt wurden. Doch die Aula inszeniert die Überlegenheit der damaligen Stadt Zürich. «Der prunkvolle Raum zeigt den Willen und die Absicht, Macht darzustellen. Im Zusammenhang mit diesen Figurenköpfen fühle ich mich auch an die Völkerschauen erinnert, die damals in Zürich durchgeführt wurden. Hier in der Aula ist die Perspektive

eine andere. Hier schauen die Figurenköpfe der Völker auf uns herab. Diese Ambiguität erstaunt mich. Am Schluss stellt sich für mich aber immer die Frage: Was macht dieser Befund mit den Personen, die hier hereinkommen? Haben sie genügend Infos, um diese 'Kunstwerke' zu verstehen? Und was genau passiert in der Interaktion mit den Figuren?» (Abou Shoak).

Die Aula mit ihren Dekorationen wird auch kritisch gesehen:

- als ein Zeugnis der Reproduktion einer rassistischen Praxis (vgl. Stampfli);
- «ein Stück Kolonialgeschichte, das hier auf uns herabblickt – und bis heute weiter Geschichte schreibt» (Sperisen);
- als die bildliche Darstellung der Rassentheorien, die Ende des 19. Jahrhunderts beim Bau des Schulhauses aktuell waren (vgl. Bessermann);
- als ein Beispiel für die eurozentrische Geschichtsbetrachtung (vgl. Valdivia);
- als ein Raum, der mit seinen Figurenköpfen im Zusammenhang mit Völkerschauen, Zürcher Rassenforschung, Rassentheorien und Kolonialrassismus zu hinterfragen ist (vgl. Huber).

Welchen Wert messen Sie den «Figurenköpfen» (Völkerdarstellungen) bei?

Dass sich an der «Galerie der Völker» ablesen lässt, wie Zürcher:innen am Ende des 19. Jahrhunderts sich selbst und die Welt wahrgenommen haben, ist Konsens. Ebenso, dass die Figurenköpfe von Rassentheorien und typisierten Menschendarstellungen der Zeit geprägt sind. Es werden aber auch Unterschiede und Abweichungen vom Rassenverständnis der Zeit festgestellt, insbesondere die gleichwertige Aufreihung der Köpfe.

- Eine historisch und kulthistorisch wertvolle Quelle. «Wie jedes andere Zeugnis der Vergangenheit muss der Raum kritisch beleuchtet werden. Aber die Aula ist auf jeden Fall ein Raum, der eine historische und auch eine kulturhistorische Bedeutung hat. Obwohl ich nicht Kunsthistorikerin bin, meine ich, dass es evident ist, dass das Ensemble einen wirklich hohen künstlerischen Wert darstellt. Der Raum ist wohl einzigartig» (Tonella).
- Das grosse Thema der Aula ist die Erzählung vom zivilisatorischen Entwicklungsvorsprung Europas gegenüber anderen Kulturen. Die Ausgestaltung des Raumes spiegelt – in Anlehnung an den Anthropologen Johannes Fabian – die diskursive Praxis der Verweigerung von Gleichzeitigkeit. Die Figurenpaare sollen die «Anderen» anschaulich machen. «Was die kunsthistorische Bedeutung der Figurenköpfe angeht, so lassen sie sich einreihen in eine Tradition sogenannter 'typologischer' Darstellungen, wie wir sie auch aus Büchern, Fotografien oder Wandmalereien aus der damaligen Zeit kennen. Es ging nicht um individuelle Porträts, sondern um stereotype Darstellungen, welche repräsentativ für 'eine Kultur' standen» (Bhagwati).
- Die mit den Figuren verbundenen Probleme haben eine Kontinuität: «Noch heute gibt es gewisse Vorstellungen, die damals geprägt worden sind. Nehmen wir den Begriff 'fremd'. Es ist wichtig, zu hinterfragen, was wir damit genau meinen. Heute wie damals. Was bedeuten diese Abbildungen zum Beispiel für schwarze Kinder, die hier in die Schule gehen? Oder für Kinder mit einem indischen Migrationshintergrund? Oder mit Fluchthintergrund aus der Mena-Region?

Fühlen sie sich durch diese Abbildungen repräsentiert? Oder fühlen sie sich durch die Darstellungen unwohl? Gar gedemütigt?» (Stampfli).

- Dass in der Aula nicht nur «Schweizer Fähnchen» hängen, sondern auch Fremdes und Fremde, wird als kulturpolitisch interessant beurteilt: «Das Fremde wurde hier nicht herangezogen, um es zu diskreditieren, sondern um das Eigene zu schmücken» (Schubert).
- Die Aula ist Ausdruck dafür, wie man im Zürich des ausgehenden 19. Jahrhunderts einzelne Ethnien gesehen hat: Das eingeschränkte Weltwissen hat zu stereotypisierenden Darstellungen geführt (vgl. Dean).
- Die Aula ist ein historisch wie soziokulturell wichtiges Zeitzeugnis, künstlerisch hervorragend. «Ich selber freue mich seit 30 Jahren an ihrer Vielfältigkeit und an ihrer prächtigen Ausgestaltung» (Koller).

Die besondere Rolle von Schulhäusern bei der Sensibilisierung und Prägung von Jugendlichen wird aufgeworfen:

- «... weil sie ganzen Generationen von Heranwachsenden problematische Sichtweisen vermitteln oder vermitteln können» (Huber).

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert, und wenn ja, welche?

Die Befragten vertreten mehrheitlich die Meinung, dass das Ausgestaltungskonzept der Aula darauf abzielte, den Schülerinnen die Vielfalt menschlicher Erscheinungsformen und Kulturen zu vermitteln. Im Unterschied zum Rassenverständnis der Zeit ist in der Anordnung keine Hierarchisierung erkennbar, die Figuren sind kunsthandwerklich einheitlich gestaltet, und auch in der Anordnung auf gleicher Ebene herrscht Einklang. Keine Kultur wird zudem gegenüber einer anderen im Sinne einer Karikatur oder der Überzeichnung von bestimmten Körpermerkmalen abgewertet.

Details:

- Es lässt sich nicht feststellen, dass die Erschaffer der Figurenpaare eine Kultur schlechter darstellen wollten als andere (vgl. Schneider / Reimann).
- Alle Figuren scheinen aus der Zeit heraus betrachtet korrekt charakterisiert zu sein (vgl. Sigg).
- «Die einzelnen Völker sind einfach nebeneinander angeordnet und entsprechend bestimmter Stereotypen dargestellt» (Flitsch).
- Sie scheinen gleichgestellt und gleichwertig dargestellt. «Alle haben Kleider an, alle tragen Schmuck und Haarschmuck. Zudem sind die Nuancen der Gesichter bei allen ähnlich fein ausgestaltet» (Abou Shoak).
- Alle Köpfe sind ähnlich gemacht, es gibt keine hierarchischen Unterschiede (vgl. Schubert).

- Sämtliche Figuren sind nicht karikiert. Insofern wollten sich die Erschaffer über kein Volk lustig machen. Alle 16 Figuren sehen fremd aus. Zu dieser Erkenntnis kommt man, wenn man sich in keiner der acht Kulturen wiedererkennt, obwohl man einer Ethnie angehört, die in der Aula vertreten ist. Die Köpfe sind nichts anderes als Kunstfiguren (vgl. Bessermann).
- Wären einzelne Figuren karikiert, andere jedoch nicht, müsste man von Diffamierung sprechen, Dem ist nicht so. Kein Volk wird gegenüber anderen ungünstiger präsentiert. Somit gibt es keinen Anlass, von ungleichen Darstellungen zu sprechen (vgl. Gschwend).
- Das schliesst nicht aus, dass einzelne Köpfe «wilder» wirken als andere. Das entsprach dem damaligen Diskurs des «edlen Wilden» und der gesellschaftlichen Haltung. Es ging darum, prototypische Paare darzustellen, nicht um eine Hierarchisierung (vgl. Nussbaumer).
- Die Figuren sind historische Artefakte, die die Sichtweise der 1890er Jahre spiegeln. Sie mit einer «damnatio memoriae» zu belegen, bringt die heutige Gesellschaft nicht weiter (vgl. Haupt).
- Grelle und überzogene Darstellungen waren und sind auch auf der Theaterbühne üblich (vgl. Notter).
- Es sind keine diffamierenden Darstellungen. «Es ist interessant, dass es ein gewisses Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Völkern zu geben scheint» (Tonella).
- Trotz der stereotypisierten Darstellungen aller Völker: «Wir dürfen froh sein, dass hier nicht nur Zünfte und Stände hängen, sondern Menschen aus Afrika, Schwarze und Indigene, wie sie auch in Gottfried Kellers Novellen vorkommen» (Dean).

Nicht alle Befragten teilen die Auffassung von Gleichheit, sondern konstatieren wertmässige Unterschiede in der Darstellung der einzelnen Kulturen.

- Die Menschen aus Afrika sind weniger positiv charakterisiert als die anderen (vgl. Valdivia).
- Das subsaharische Paar erscheint im Vergleich zum germanischen Paar mit den goldenen Farben als rückständiger dargestellt und weniger wert zu sein. Das vermittelt den Eindruck, die weisse Kultur sei in den 1890er Jahren weiterentwickelt als die afrikanische. Nebst dem subsaharischen Paar fallen die indigenen Völker, die amerikanischen wie die arktischen, ausgeprägt negativ auf. Auch die Stereotypie des Südsee-Insulanerpaars ist problematisch (vgl. Bel-dner).
- Aus dem Rahmen fällt namentlich die subsaharische Frau. Sie trägt grosse Goldohrringe, was dem damaligen exotisierenden Fremdbild entsprach. Goldschmuck ist nicht grundsätzlich negativ. Allerdings schmückten sich afrikanische Frauen damals – auch solche wichtiger Familien in einem Stamm – oft mit Muscheln. «Goldschmuck spielte jedoch in den Völkerschauen des 19. und 20. Jahrhunderts und der damaligen europäischen Darstellung afrikanischer Frauen eine wichtige Rolle. Damit wurde auf die Rohstoffe, die man auf dem afrikanischen Kontinent zu finden hoffte, referenziert» (Tonella).

Hervorgehoben wird, dass die Figurenköpfe nur einen Teil der jeweiligen Gesellschaften repräsentieren.

- Die einzelnen Attribute der Figuren – Schmuck und Kleidung – deuten darauf hin, dass man durchgehend Eliten darstellen wollte. Die Darstellungen repräsentieren somit noble Paare. «Aus heutiger Sicht würde ich nicht sagen, dass gewissen Paare besonders diffamierend respektive besonders schlecht dargestellt wurden. Aber Vorsicht! Es ist wichtig, dass man einen solchen Raum nicht nur mit der Bewunderung von heute anschaut, weil er faszinierend wirkt, Denn es stecken hinter der Aula auch viele Gedanken, die durchaus auch problematisch sein können, auch wenn auf den ersten Blick heute die Figurenpaare nichts Negatives zu repräsentieren scheinen» (Tonella).
- Zum sozialen Status der dargestellten Figuren: «Ich als Halbinder, dessen muslimische Verwandte aus einem armen, entlegenen Dorf stammen, könnte sagen, dass ich mich hier nicht repräsentiert sehe. Denn die meisten Inder kamen Ende des 19. Jahrhunderts kaum so nobel daher, wie es das indische Figurenpaar in dieser Aula darstellt. Die Sache der Diffamierung oder der Klischierung ist vielschichtig und kompliziert. Das indische Paar hier ist eher überpositiv dargestellt – in der Art der 'edlen Inder' und zudem sehr hellhäutig. Mein Vater aber war fast so dunkel wie die subsaharischen Figuren» (Ziauddin).

Vier Befragte sprechen nicht von Diffamierung einzelner Völker gegenüber anderen. In ihrer Sicht sind alle Kulturen diffamierend dargestellt.

- Im Vergleich mit den idealisierten Mädchendarstellungen von August Bösch werden alle Köpfe der «Völkergalerie» als Karikaturen empfunden (vgl. Stampfli).
- «Vom heutigen Standpunkt aus betrachtet ist das ganze Programm kritisch zu beurteilen» (Steiner).
- Alle Paare erscheinen als gleich stereotypisch und karikaturenhaft (vgl. Huber).
- «Die Figuren repräsentieren nicht reale Menschen, sondern eine europäische, imperiale Imagination – die sogenannte Rassenlehre. Sie hatte zur Zeit des Schulhausbaus um 1900 eine Blütezeit. Bekanntlich war die Universität Zürich damals führend bei der Entwicklung von Methoden der sogenannten Rassenforschung. Es überrascht daher nicht, dass diese Weltsicht hier ans Deckengewölbe montiert wurde. Es ist eine objektivierte Rassenlehre ihrer Zeit. Es handelt sich dabei um eine Ideologie, die von damals bis heute viel Leid hervorgebracht hat – für reale Menschen» (Sperisen).

Die Figuren werden aus der Perspektive der Intersektionalität beurteilt.

- Hat man als Nicht-People of Color Zugehörige und als Nicht-Jüdin die sensitiven Grundlagen, um zu beurteilen, was als rassistisch und antisemitisch empfunden wird? Dies im Unterschied zur Frage, ob etwas sexistisch sei, was man als Frau beantworten könne. Und die Folgerung: Dass die Frage der allfälligen Diffamierung «von Personen beantwortet werden (sollte), die durch das dargestellte Volk repräsentiert werden. So gesehen kann ich die germanische Komponente beurteilen, und die finde ich nicht verletzend, doch sie ist voll stereotyp» (Demeester).

Klischees und Stereotype: ein Problem der Wahrnehmung.

- Die Aula zeigt, dass Europäer nicht in der Lage zu sein scheinen, Personen und Bevölkerungsgruppen aus anderen Kontinenten darzustellen, ohne in Stereotypen und Klischees zu verfallen. Und dies ist «stets mit Einschränkungen verbunden – die Komplexität wird dann immer auf etwas Einfaches und leicht Lesbares reduziert» (Demeester).
- Die Darstellungen sind stereotyp: Die Afrikaner haben Ohrringe und sie lächeln. Afrikaner sollen lachen. Der Araber trägt einen Turban. «Und Stereotype wirken bekanntlich lange nach» (Flitsch).
- Die «Darstellung von Menschen aus anderen Kulturen im Kontext von rassifizierter Klassifikation ist nie neutral oder harmlos» (Huber).

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Hervorgehoben werden die Qualität der Schnitzarbeit, die realistische Wiedergabe der Kulturen nach verfügbaren Quellen und damaligem Wissensstand sowie die aus damaliger Sicht positive geschlechterspezifische Darstellung.

- Die Figuren sind sehr schön und detailliert gemacht (vgl. Gadaleta, Valdivia) und aus heutiger Sicht nicht problematisch (vgl. Léchot).
- Die Objekte regen die Fantasie an, so dass die Kinder aus dem Staunen nicht herauskommen (vgl. Haupt),
- Die meisten Figuren repräsentieren die Dritte und Vierte Welt, ihre Wiedergabe erscheint als zutreffend (vgl. Sigg).
- Bei angemessener Kontextualisierung sind die Darstellungen ein aufschlussreiches Zeitzeugnis (vgl. Bhagwati).
- Die egalitäre Situation zwischen Mann und Frau, wie sie in der Aula zur Darstellung gelangt, erscheint für die damalige Zeit geradezu als «frühfeministisch» (vgl. Jauch).

Die Aussage des Schulleiters und ehemaligen Lehrers, der seit dreissig Jahren im Schulhaus tätig ist, liefert Erfahrungswerte.

- «Es gab nur Bewunderung für die Aula. Keine Schülerin und kein Schüler, keine Eltern haben sich je beklagt, dass hier gewissen Menschen diffamierend dargestellt wären. Es fanden in diesen 30 Jahren eine Unmenge von internen und externen Veranstaltungen statt, ohne irgendwelche kritische Nebengeräusche» (Koller).

Die Figurenköpfe sind bedingt problematisch.

- Der Eindruck, die Erschaffer der Figurenköpfe seien bewusst diskriminierend oder rassistisch vorgegangen, kommt nicht auf. «Es gibt andere Darstellungen aus der Zeit, wo man das N-Wort dazugeschrieben hat oder wo man Menschen als weniger entwickelte 'Wilde'

charakterisierte und sie somit dezidiert von christlichen europäischen Gesellschaften abgehoben hat. Eine solche Hierarchisierung scheint hier nicht im Vordergrund zu stehen» (Tonella).

Es wird betont, dass die Völker durch Kunstfiguren repräsentiert werden und daher nur bedingt mit der heutigen Wertung von Menschen oder Menschengruppen in Verbindung gebracht werden können.

- Die Darstellungen erscheinen aus heutiger Perspektive als lächerlich, verbunden mit etwas Groteskem, und wirken als Karikaturen. Doch zugleich haben die Köpfe etwas Berührendes (vgl. Schubert).
- Die Figurenköpfe wirken als übertrieben und theatralisch; dadurch verlieren sie an Ernsthaftigkeit und relativieren sich selbst: «Der Raum und die Bilder wirken fast schon ironisch» (Notter).
- Die oberflächlichen Ansichten von den Völkern aus aller Welt erinnern an Disney. Offen bleibt, wie die Figuren von jemandem empfunden werden, der sich durch sie als abgewertet sieht (vgl. Bessermann).
- Die Figurendarstellungen in der Aula sind zeitlich weit weg. Im Vergleich zu anderen, viel krasseren und eindeutig rassistischen Darstellungen, etwa in den Tim-und-Struppi-Büchern oder bei Asterix und Obelix. Bei Letzteren namentlich im Vergleich zur Figur des afrikanischen Seemanns auf dem Piratenschiff. «Und dieser ist nun wirklich karikierend-herabsetzend dargestellt mit seinen grotesk ausgeprägten Lippen und der leicht debilen Sprache. Diese Aula gilt offenbar als problematisch, obwohl nach meinem Empfinden keine der Figuren ein negativ karikierendes Element aufweist. Die Bände von Asterix und Obelix hingegen haben den Ruf, progressiv, witzig und weltläufig zu sein, obwohl sich dort im Detail Problematisches finden lässt. Soll man deswegen Asterix und Obelix verbieten? Sicher nicht!» (Ziauddin).

Selbst wenn sie als Kunstfiguren weit von der damaligen und heutigen Realität entfernt sind, evokieren die Figurenköpfe koloniale Bilder. Daraus wird abgeleitet, dass die «Galerie der Völker» bei heutigen Schülerinnen und Schülern die Meinung aufkommen lassen könnte, Menschen aus Südamerika, der Arktis oder Afrikas sähen immer noch so aus. Auch aufgrund dieser Assoziationen werden die als exotisch empfundenen Darstellungen kritisch beurteilt.

- «Ganz grundsätzlich muss auch darüber gesprochen werden, dass die Darstellung von verschiedenen 'Rassen' immer Bezug auf die Rassentheorie nimmt, die ja im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts besonders verbreitet war und als Rechtfertigung und Begründung für die Hierarchisierung, Unterdrückung und sogar Ausrottung von ganzen Menschengruppen herangezogen wurde. Und in diesem Kontext ist es auch aus heutiger Sicht problematisch, dass man hier in Zürich darüber bestimmt hat, wie die Völker der Erde aussehen» (Schneider / Reimann).
- Solche falschen Vorstellungen mit den hierarchischen Strukturen sind noch heute in die Köpfe eingebrannt (vgl. Beldner).
- Die Antwort auf die Frage, wie die Darstellungen aus heutiger Sicht empfunden werden, fällt so gesehen unmissverständlich aus: problematisch (vgl. Stampfli, Steiner).

- Ohne Kontextualisierung und ohne rassismussensible Sichtweise sind die Figurenköpfe hoch problematisch (vgl. Huber).
- Die Köpfe sind aus der Zeit gefallen, auch mit dem Modell der präsentierten «Schau-Ehepaare», einer Idee der Völkerschauen, stets einen Mann und eine Frau vorzuführen, selbst wenn diese nicht verheiratet waren. «Man kann damit leben, dass es einfach eben historische Darstellungen sind, doch entsprechen sie in keinem Fall heutigen Empfindungen, auch nicht gendermässig» (Flitsch).

Hervorgehoben wird, dass die Wahrnehmung der Köpfe je nach Betrachter:in unterschiedlich ausfallen kann, abhängig davon, wie sich jemand mit den Figuren identifiziert, oder wie man von anderen mit den Figuren verglichen wird: Stichwort Othering. Ist die ursprüngliche Intention der Aula-Dekorationen kongruent mit deren heutiger Wirkung? Das ist die Kernfrage.

- «Wenn Stereotype Leute verletzen, dann ist die Meinung des Absenders nicht mehr relevant. Entscheidend sind der Effekt, der durch etwas ausgelöst wird, und die Auswirkungen auf die betroffenen Bevölkerungsgruppen» (Demeester).
- «Diese Frage ist die Krux.» Denn losgelöst vom historischen und gesellschaftlichen Kontext lassen sich die Figuren nicht betrachten. «Mit diesem Setting müssen wir uns befassen. Der Kontext macht den Unterschied. Je nachdem, mit wem ich hier bin und wie diskutiert wird, verändert sich meine Perspektive. Und daher würde ich sagen, dass es mir grundsätzlich sehr unangenehm wäre, mit anderen Menschen, die mich in einzelne Figuren hineinprojizieren, hier zu sein. (...) Ich kann mich erinnern, als ich das letzte Mal hier war und selbst einen Vortrag zum Thema 'Rassismus in Lehrmitteln' gehalten habe: Fast alle Teilnehmenden haben mich auf diese Figuren angesprochen. Ich hatte dabei das Gefühl, die Inspizierung der Figuren habe sich direkt auf mich überwältigt. Ich empfand es so, wie wenn die Beschreibung und Bewertung der Figuren auf mich als Betroffene übertragen würde. Plötzlich war ich es, die inspiziert wurde. (...) Auch als Schülerin wäre es mir in der Aula nicht sehr wohl gewesen» (Abou Shoak).
- Kein Volk wird hervorgehoben, die einzelnen Menschen sind respektvoll dargestellt (vgl. Gadaleta).
- Die stereotypisierte und eingeschränkte Wahrnehmung der Welt und selbst eine gewisse Hierarchie bezüglich der verschiedenen Kulturen sind «noch kein hinreichender Hinweis auf Rassismus». Alle Figuren sind auf einem ähnlichen Level angesiedelt; sie zeigen nichts per se Difamierendes und auch keine Ungleichbehandlung. Und obwohl die Paare vielleicht nicht alle den gleichen Sozialstatus haben: «Ich empfinde die «Galerie der Köpfe» nicht als rassistisch» (Ziauddin).

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Für das klare Ja wie für das klare Nein werden Begründungen genannt; damit öffnet sich eine Bandbreite differenzierter Antworten.

Die Völkerdarstellungen sind nicht rassistisch:

- «Stereotyp ist zwar auch nicht positiv konnotiert, aber es ist etwas völlig anderes als rassistisch. Rassismus ist Diskriminierung, während Menschen durch Stereotype auf bestimmte Merkmale reduziert werden. Die Unterscheidung ist eine Gratwanderung» (Demeester).
- Alle Figuren sind stilistisch ähnlich und nach damals gültigen Vorgaben objektiv dargestellt; keine Figur ist verächtlich dargestellt. Die «Galerie der Köpfe» ist kein Versuch, gewisse Völker herabzusetzen. Die Kunsthandwerker haben versucht, mit möglichst wenigen Mitteln Menschen ethnisch zu charakterisieren. Rassistisch heisst auch, aktiv diskriminieren. «Ich würde das Wort rassistisch nicht anwenden, man muss sparsam damit umgehen. Die Stereotypisierung und Hierarchisierung der Völker ist ein qualitativ wesentlicher Unterschied zu Rassismus. Die Gleichbehandlung der Figuren in der Aula – augenscheinlich in ihrem identischen Format und in ihrer gleichwertigen Platzierung – sind ein starkes Indiz dafür, dass die Reihe nicht rassistisch intendiert war. Ich finde Rassismus etwas sehr Schlimmes, und es ist ein starkes Wort, und wie mit allen diesen Dingen bin ich eher dafür, dass man den Begriff nur gezielt einsetzt und nicht als Sammelbegriff für alles, was irgendwie nicht gelungen ist» (Dean).
- «Nein, in keiner Art und Weise. Ich habe auch meine liebe Mühe mit dem Begriff 'rassistisch'. Es ist ja schon problematisch, den Begriff zu verwenden. 'Rasse' ist fast automatisch rassistischverdächtig» (Jauch).
- «Ich tendiere zu nein.» Doch es handelt sich hier um ein schwieriges Thema. «Was ich persönlich empfinde, ist das eine. Das andere sind Menschen anderer Kulturen, die sich vielleicht anders betroffen fühlen. Ich als weisse Frau empfinde solche Darstellungen anders als eine Frau aus Afrika oder Asien» (Tonella).
- «Aus der Tatsache, dass (in der Aula) verschiedene Rassen dargestellt sind, kann man nicht herleiten, dass das Bildprogramm als Ganzes rassistisch wäre. Es ist aus meiner Sicht nicht vertretbar, Rassendarstellungen per se als rassistisch zu bezeichnen» (Gschwend).

Die Völkerdarstellungen sind rassistisch – absolut oder tendenziell.

- Wenn Völker nach äusseren und inneren Merkmalen in Rassen gruppiert werden, dann handelt es sich um eine «rassistische Darstellung der Menschheit» (Notter).
- Die Figurenköpfe spiegeln die kolonialzeitliche Logik, damit auch in Teilen die Rassenideologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts (vgl. Bhagwati).
- Die Aula mit ihrer dargestellten «Rassentheorie» gehört ins rassistische Kapitel der Menschheitsgeschichte (vgl. Bessermann).
- «Sie (die Köpfe) sind Auswüchse aus einem kolonialen Projekt, das darauf ausgerichtet war, andere Gruppen zu entdecken, zu berauben, zu besitzen, zu erforschen» (Stampfli).

- «Die Völker der Erde sind hier nach 'Rassen' aufgereiht; in diesem Sinne sind die Darstellungen rassistisch. Mit der Kritik des Rassismus verbunden ist indessen die Frage nach der hierarchischen Wertung. Ich habe eine solche Anordnung hier erwartet. Dass ich sie nun aber nicht vorfinde, überrascht mich» (Schubert).
- «Man kann grundsätzlich sagen, dass es rassistisch ist, wenn man Menschen in 'Rassen' klassifiziert.» Da darüber hinaus neben den 'Menschenrassen' auch 'Tierrassen' dargestellt werden und dadurch den Kontext der Rassentheorie und koloniale Stereotype zeigen, «meinen wir, dass man sagen kann, dass die Darstellungen der Figurenköpfe rassistisch sind. Zwar keine rassistische Diskriminierung im engeren Sinn, aber doch Rassismus im grösseren, strukturellen, historischen Sinn. Auf den ersten Blick ist dieser Rassismus vielleicht nicht sichtbar, da sich eine unterschiedliche Einordnung beziehungsweise Hierarchisierung der Figuren aufgrund äusserer Merkmale nicht feststellen lässt. Den Erschaffern dieser Figuren ging es wohl nicht darum, die sogenannten 'Rassen' qualitativ gegeneinander auszuspielen. Es ging nicht darum, eine Hierarchie zu zeigen. Doch wenn wir den Begriff Rassismus weiter fassen und Hierarchisierung und Diskriminierung als Folge der Rassentheorie sehen und uns auch diese Stereotypen, kolonialen Bilder vor Augen halten, die die Figuren wiedergeben, dann muss man aus heutiger Sicht kritische Fragen stellen» (Schneider / Reimann).
- Mit Bezug zur Gegenwart wird bemerkt, dass Zürich noch immer auf Länder des globalen Südens herabblickt (vgl. Valdivia).
- Die Aula hat «in mir als Ganzes ein unangenehmes Gefühl ausgelöst, weil die Darstellungen durch die dahinterstehende europäische Klassifizierungslogik rassistisch sind» (Huber).
- Schon aus grundsätzlicher Betrachtung ist die Galerie rassistisch. Denn sie basiert auf der Grundlage der Kategorisierung und Stereotypisierung von Menschen, was wiederum mit der Kolonialgeschichte verbunden ist. «So aufwendig gestaltet die Galerie als Ganzes ist: sie hat einen rassistischen 'Boden'.» Die Weltpopulation konnte und kann man nicht auf acht Vertretungen reduzieren. «Die Grundidee dieser Darstellung ist die Unterscheidung von Menschen nach 'Rassen'. Die sogenannte Rassenkunde der biologischen Anthropologie interessierte sich für die Klassifikation von Menschen. Dies war auch mit der Idee verbunden, die Gruppen reproduktiv möglichst 'reinzuhalten'» (Sperisen).
- «Ich bin kein Fan der zugespitzten Frage. Denn sowohl Ja als auch Nein können richtig oder falsch sein, weil der Kontext die Wirkung ausmacht» (Abou Shoak).

Gibt es einzelne Darstellungen, die rassistisch sind?

Ein Teil der Befragten kann in den Darstellungen keinen Rassismusverdacht finden, weder im Gesamtkonzept noch in einzelnen Figuren.

- Die handwerkliche Ausführung ist bei allen Köpfen sorgfältig und schafft eine Gleichheit unter den Ethnien (vgl. Haupt).
- Obwohl unterschiedliche Sozialstrukturen dargestellt sind, zeigen die Figurenköpfe keine Wertung bezüglich Überlegenheit oder Unterlegenheit von Völkern oder «Rassen» (vgl. Sigg).
- «Rassismus war vermutlich nicht die damalige Intention» (Flitsch).

- Stereotypisierte oder eingeschränkte Wahrnehmungen der Welt und selbst gewisse Hierarchien bezüglich Ethnien sind keine hinreichenden Begründungen für Rassismus (vgl. Ziauddin).
- «Im Grunde sind alle Figuren stilistisch durchgehend ähnlich dargestellt. Ich würde das Wort 'rassistisch' hier nicht benutzen. Irgendetwas in mir sträubt sich dagegen, weil rassistisch auch aktiv diskriminieren heisst. Das vergessen wir heute oft, weil die ganze Diskussion auf den strukturellen Rassismus übergegangen ist. Ich sehe nicht, dass eine oder mehrere Figuren mit Absicht verächtlich dargestellt wurden» (Dean).

Die Darstellungen werden je nach Standpunkt mehr positiv oder negativ beurteilt. Vieles spricht gegen offensichtlichen Rassismus. Dieser ist jedoch unterschwellig spürbar, zum Beispiel durch die Exotisierung. Allerdings gibt es Bruchlinien.

- Selbst wenn man davon ausgeht, dass alle Figuren mehr oder weniger exotisierend beziehungsweise idealisierend dargestellt sind: «Exotisierungen stehen dem Rassismus nahe. Denn das Exotisierende ist eine Vereinfachung» (Tonella).
- «Es ist nicht so, dass man sagen kann, der heutige globale Süden sei auf der einen, der heutige globale Norden auf der anderen Seite der Aula angeordnet. Eine solche Ordnung beziehungsweise Hierarchisierung lässt sich nicht erkennen. Und zu den Gesichtern: Was da primär zählt, ist die durchgehende Exotisierung, die mir aufzufallen scheint.» (Tonella)
- Diese Ambivalenz zeigt sich besonders beim subsaharischen Paar. Der Unterschied zwischen den Menschen aus Schwarzafrika und dem Rest liegt sowohl in der Haltung als auch in der Ausstrahlung der Darstellungen (vgl. Valdivia).
- «Auch die beiden afrikanischen Köpfe sind nicht anders, sicher nicht abschätziger dargestellt als die anderen. Man will die ganze Welt möglichst divers darstellen. Deshalb sind die fremden Eigenheiten möglichst markant herausgearbeitet. Ich sehe im Ensemble wirklich keine Unterschiede im Sinne einer rassistischen Wertung. Für mich hier und heute ist das Ganze höchst ambivalent. Ich könnte durchaus auch sagen, alle acht Paare seien rassistisch dargestellt. Stärker ist für mich aber das andere: Hier wird Fremdes als fremd gezeigt, aber nicht, um es abzuwerten, sondern weil es fasziniert» (Schubert).
- Die Figuren aus Schwarzafrika vermitteln positive Werte, da sie schöner als die anderen dargestellt sind und lächeln (vgl. Gadaleta).
- Die Afrikaner wirken glücklicher als die andern (vgl. Léhot).
- Gesichtsbemalung und der Federschmuck im Gesicht implizieren, dass diese Menschen nicht so entwickelt sind wie das europäische Paar. «Aber dieser mögliche Befund wird relativiert durch die Gleichwertigkeit» (Tonella).
- «Ich finde den weissen Teutonen unendlich viel brutaler dargestellt als die dunkelhäutigen männlichen Figuren» (Jauch).
- Auch die Darstellung des Chinesen löst Irritation aus (vgl. Jauch).
- Die beiden «germanischen» Figuren erscheinen wie Wikinger oder wie so etwas (vgl. Flitsch).
- Das indische Paar ist als «edle Inder» dargestellt. Es gehört den oberen Kasten an. Dies zeigt sich auch darin, dass sie hellhäutig sind. Die Hautfarbe markierte den sozialen Unterschied zu

den dunkelhäutigen Inderinnen und Indern der tieferen Kasten. «Werden hier drinnen (Aula) also die subsaharischen Figuren gegenüber den Indern diskriminiert? Die muslimischen Inder gegenüber den Hindus, die tiefen Kasten gegenüber der Oberschicht? Damit will ich sagen, dass es nicht so einfach ist, ein Urteil zu fällen, von Diskriminierungen oder Diffamierungen zu sprechen. Zum Teil verlaufen die Bruchlinien widersprüchlich, passen schlecht in ein binäres Weltbild: Hier die weissen, kolonialen Unterdrücker, dort die dunkelhäutigen Opfer» (Ziauddin).

Einzelne Befragte beurteilen die Charakterisierung aller Völker als rassistisch:

- Alle Figurenköpfe sind rassistisch (vgl. Steiner, Stampfli, Huber).
- Grundsätzlich sind alle Darstellungen, die Menschen in sogenannte Rassen einteilen, als rassistisch zu betrachten. Die Darstellungen basieren auf der Annahme, dass es tatsächlich verschiedene Rassen mit feststehenden Merkmalen gibt (vgl. Notter).
- Das Rassistische an den Figurenköpfen sind die Komposition und das Stereotype. «Wenn man von dieser Imagination ausgeht, dann kann man feststellen, dass die einzelnen Figuren mit mehr oder weniger zivilisatorischen Elementen geschmückt sind – je nachdem, welchen Grad der Wildheit und des Exotismus man ihnen zuschreiben wollte» (vgl. Sperisen).

Andere differenzieren zwischen Rassismus im engeren und weiteren Sinn und sehen einzelne Figuren als problematischer als andere.

- «Ich denke, dass es generell rassistisch sein kann, Menschen durch Attribute und bestimmte typisierte Merkmale darzustellen. Wenn man rassistisch als Begriff der Abwertung eines 'Volkes' gegenüber einem anderen auffasst, dann, denke ich, erscheinen mir die Figuren in diesem Raum ambivalent; denn es kommt hier irgendwie auch eine gewisse Romantik auf. Es gibt hier 'Völker', die zivilisierter dargestellt sind. Doch alle haben hier gleich viel Platz, und die Anordnung der verschiedenen Völker ist rein zufällig. Dadurch werden sie ebenbürtig. Es ist niemand tiefer oder höher oder hat mehr Licht als ein anderer. Man kann nicht sagen, dass die sogenannten primitiven Völker auf der einen Seite aufgehängt sind und die Völker mit Schriftkulturen auf der anderen. Vielleicht ist diese Anordnung ein Statement für Gleichheit der Völker» (Bessermann).
- «Sie sind nicht rassistisch im diffamierenden oder herabwürdigenden Sinn. Sie sind aber stereotyp und klischiert und geben koloniale Bilder wieder, die auch von Rassismus geprägt waren. Die einzelnen Paare sind gleichwertig dargestellt. Andererseits gibt es beispielsweise diese indigene amerikanische Figur mit den Federn durch Lippe und Nase; das kann sehr befremdend wirken. Wenn man sich in die Situation eines Schulkindes versetzt, dann kann es diese Figur vielleicht als primitiv auffassen» (Schneider / Reimann).
- «Man kann nicht sagen, dass einzelne Figuren rassistischer seien als andere. Doch alle sind stereotyp. Wenn man aus einer Position der Superiorität jemand anderen darstellt, dann ist es fast automatisch abwertend» (Demeester).
- «'Rassistisch' meint Diskriminierung. Menschen werden nicht als Persönlichkeiten gesehen, sondern als Angehörige einer Gruppe, einer 'Rasse' und aufgrund ihres Äusseren, ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft abgewertet, ausgegrenzt. In der Aula finden wir diese stereotype Darstel-

lung wieder, die fast an eine Karikatur grenzt, wenn ich mir das Figuren paar aus West- oder Zentralafrika ansehe. Was aber auffällt, ist, dass sämtliche Figurenköpfe gut situierte Menschen, wenn auch als Typen, darstellen: Sie tragen Ohrringe, Ehrenzeichen, Kopfschmuck. Eine Diskriminierung ist daher weniger durch die Ikonografie gegeben als durch das 'Othering', die 'Exotisierung' und die Verweigerung der Zeitgenossenschaft» (Bhagwati).

- Es erscheint als gefährlich, dass in der Aula Menschen zusammen mit Tieren und Fabelwesen dargestellt werden. Denn es könnte die Meinung aufkommen, dass auch die Menschen in den Bereich der Fantasie gehörten. «Dieses Zusammenführen von Reality und Imagination finde ich problematisch» (Abou Shoak).

Rassendiskriminierung nach StGB 261bis

Aus juristischer Sicht ist namentlich Art. 261bis beizuziehen, um zu beurteilen, ob etwas rassistisch ist oder nicht. Gemäss diesem Artikel ist zu prüfen, ob die Figurenköpfe in der Aula des Schulhauses Hirschengraben die Menschenwürde der durch sie vertretenen Kulturen (Ethnien) verletzen beziehungsweise diese herabsetzen.

Stichworte zum Kontext: Art. 261bis des Schweizerischen Strafgesetzbuchs wurde 1994 in einer Volksabstimmung angenommen. Er verbietet öffentliche Aufrufe zu Diskriminierung und zu rassistischem Hass. Diese Rassismusstrafnorm schützt Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Ethnie oder Religion vor Diskriminierung, Bedrohung oder Herabsetzung. Art. 261bis verbietet unter anderem spezifische und besonders gravierende Formen von Ausgrenzungen im öffentlichen Raum, das Aufrufen zu Hass und Diskriminierung, das Herabsetzen oder Diskriminieren eines Menschen durch irgendeine Verhaltensweise, sei es durch Wort, Schrift, Bild, Gebärde oder Tätlichkeit. Vergehen gegen die Rassismusstrafnorm sind Officialdelikte.

Art. 261bis wurde 2020 um die sexuelle Orientierung erweitert.

Artikel 261bis StGB im Wortlaut:

«Wer öffentlich gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen zu Hass oder Diskriminierung aufruft, wer öffentlich Ideologien verbreitet, die auf die systematische Herabsetzung oder Verleumdung dieser Personen oder Personengruppen gerichtet sind, wer mit dem gleichen Ziel Propagandaaktionen organisiert, fördert oder daran teilnimmt, wer öffentlich durch Wort, Schrift, Bild, Gebärden, Tätlichkeiten oder in anderer Weise eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie, Religion oder sexuellen Orientierung in einer gegen die Menschenwürde verstossenden Weise herabsetzt oder diskriminiert oder aus einem dieser Gründe Völkermord oder andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost oder zu rechtfertigen sucht, wer eine von ihm angebotene Leistung, die für die Allgemeinheit bestimmt ist, einer Person oder einer Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie, Religion oder sexuellen Orientierung verweigert, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder Geldstrafe bestraft.»

Gemäss Art. 261bis besteht in der Aula kein Handlungsbedarf.

- «Auch aus heutiger Sicht sehe ich nicht, weshalb hier einzelne 'Rassen' oder Ethnien in ihrer Menschenwürde herabgesetzt sein sollten. Ich sehe nicht, dass einzelne Figurenpaare rassistisch dargestellt sind. Mir fällt kein Paar auf, das in irgendeiner Weise gegenüber einem anderen oder gegenüber allen anderen negativ dargestellt wäre – in dem Sinne, dass negative Assoziationen von Diskriminierung ausgelöst werden» (Gschwend).

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Wenn ja, warum?

Hervorgehoben wird, dass die dargestellten Völker je nach Adressat:in die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen verletzen können, wenn sie aus der Perspektive der Intersektionalität respektive vom Standpunkt Othering betrachtet werden.

- Es ist denkbar (vgl. Nussbaumer).
- Lässt sich nicht ausschliessen. Das könnte auf jede der Figuren zutreffen. Auf die subsaharischen wie die arabischen (vgl. Notter).
- «Man kann sich durch historische Artefakte verletzt fühlen, wenn man sie nicht historisch einordnen kann oder will» (Haupt).
- «Es mag Personen geben, die diese Empfindung haben» (Sigg).
- «Das kann immer und überall mit allen Darstellungen passieren», dass die Selbstwahrnehmung verletzt wird. «Gerade bei Kindern, bei denen die Meinung noch nicht fest gebildet ist. Daher ist es auch wichtig, dass man die Figuren thematisiert. Man sollte Kontexte herstellen, was damals in der Welt war und von wo diese Darstellungen kommen und wieso sie sich heute noch hier befinden» (Lécho).
- «Aus heutiger Sicht finde ich es schwierig, mir vorzustellen, dass das verletzend ist, was man hier sieht, da alle Figuren primär einmal aus einer anderen Zeit stammen, aus der Zeit gefallen sind. Allerdings kann ich nicht für ein Teenager-Mädchen afrikanischer Herkunft sprechen, das vielleicht gerade die Nase voll hat von 'Othering' und auf solche Darstellungen allergisch reagiert» (Ziauddin).
- «Wenn ein afrikanischstämmiger Schüler hier sitzt und ein Schüler einer anderen Kultur zu ihm sagt, der da oben sieht aus wie du, dann kann das verletzend sein» (Dean).
- Ebenso kann der dargestellte Germane für einen deutschen Expatsohn problematisch sein, wenn man «das germanische Machtgesicht» als Kampfbegriff mit dem Nationalsozialismus assoziiert (vgl. Dean).
- «Wenn ich von einem indigenen Volk abstamme und solche Darstellungen sehe, dann macht das etwas mit mir. Ich glaube, dass vieles im Unterbewusstsein geschieht. Mich berühren natürlich am ehesten die afrikanischen Darstellungen, weil damit meine eigene Geschichte verbunden ist. Und auch die stereotypen Bilder des insulanischen Paares berühren mich. Solche Bilder sehen wir heute noch. Und das ist ja das Problem. Denn wer sagt einem Kind, dass diese exotischen Darstellungen, mit denen die Südsee noch heute beworben wird, stereotyp sind und weshalb dies problematisch ist? Genau diese Einordnung wäre enorm wichtig» (Beldner).
- Ja, weil Schülerinnen und Schüler nicht in jedem Fall die Figuren einordnen können. «Sie werden sich fragen, ob sie sich mit diesen Figuren identifizieren sollen oder nicht. Es kann zu Hänseleien kommen, wenn Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Figuren gleichgesetzt werden. Das Gleiche gilt auch für erwachsene Personen» (Stampfli).

- Definitiv, ohne Wenn und Aber: Die Galerie verletzt die Wahrnehmung heutiger Menschen (vgl. Bhagwati, Steiner, Flitsch) –
- und «meine Selbstwahrnehmung als Schweizer Woman-of-Color», da «man sich damals an-gemasst hat, die Welt und ihre Menschen kategorisiert darzustellen und den Zürcher 'Backfi-schen' gegenüberzustellen.» Die «Galerie der Völker» «ist eine Völkerschau» (Huber).
- Die Darstellungen der nicht-westeuropäischen Völker in der Aula sind potenziell problematisch. «Ein europäischer Künstler stellt eine Bevölkerungsgruppe dar, der er oder sie nicht angehört, was zu Stereotypen führt und zu rassistischen Darstellungen führen kann» (Demeester).
- «Chinesen würden die Darstellung hier vermutlich locker nehmen, schätze ich mal, aber die sind auch selbstbewusst. Und vielleicht würden sie sich gar nicht erkennen, da vermutlich mit Absicht oder zufällig Mongolen dargestellt sind. Sie würden sagen: Europäer haben sowieso keine Ahnung. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass solche Darstellungen verletzend sind. Und entscheidend ist ja doch die weitere Frage, wen wir heute schützen wollen oder müssen. Sind unter den Schülerinnen und Schülern und unter den Lehrpersonen vulnerable oder starke Personen?» (Flitsch).
- Auf diese Frage gibt es keine eindeutige Antwort. Es braucht die Auseinandersetzung mit vielen unterschiedlichen Menschen. «Die Grenze zwischen dem, was effektiv verletzt, und dem, was man betrachten kann, ohne dass es eine wirklich starke Betroffenheit und Involvierung auslöst, ist fließend. In der aktuellen Kolonialismus-Ausstellung im Landesmuseum haben wir eine Trig-ger-Warnung angebracht. Das Publikum hat aber nicht immer so reagiert, wie wir angenom-men haben» (Tonella).

Die Frage der Verletzung betroffener Personen im schulischen Kontext und der Lehrplan 21.

- «Im Lehrplan 21 und auch in kantonalen Schulgesetzen ist festgehalten, dass sich die Schule gegen alle Formen von Diskriminierung wendet. So steht es beispielsweise im Grundlagenka-pitel des Lehrplans 21. Die Lehre von der angeblichen biologischen Ungleichheit der 'Men-schenrassen' lässt sich meines Erachtens nicht mit dem demokratischen und rechtsstaatlich verankerten Grundsatz der Gleichheit und Würde aller Menschen vereinbaren. Die Galerie, gelesen als Repräsentation einer historischen Rassenlehre, verletzt deshalb grundsätzlich die interkantonal vereinbarten Bildungsrichtlinien. Dies betrifft sowohl den Umgang mit Bildungs-inhalten, als auch den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Diskriminierung» (Sperisen).
- Die Figurenköpfe, so wie sie heute in der Aula zu sehen sind, reflektieren keine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte, sondern repräsentieren die Rassenlehre. Und eine solche Vermittlung widerspricht zum einen dem Grundsatz, dass die Schule jede Form der Diskrimi-nierung ablehnt, zum anderen dem Grundsatz, dass die Schule wissenschaftlich fundiertes Wissen vermittelt. Darstellungen von Rassenlehre im Schulhaus zu haben ist ein zentrales Be-urteilungskriterium. Die Figurenköpfe im jetzigen Kontext genügen der Wissenschaftsorientie-rung nicht: «Es handelt sich hier um pädagogisches Anschauungsmaterial, das den Schulkin-dern einen wissenschaftlich seit langem überholten und widerlegten Wissensbestand näher-bringt» (Sperisen).

Lehrplan 21: Grundlagenkapitel für die Volksschule des Kantons Zürich. Die Volksschule orientiert sich an folgenden Werten:

«Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus. Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral. Sie fördert die Chancengleichheit. Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter. Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung. Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.

Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen. Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um. Sie trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (S. 24f.).

Im Lehrplan für Kindergarten (Zyklus 1) und Primarstufe (Zyklus 2) sind die Begriffe «Rassismus» und «Diskriminierung» nicht aufgeführt. Ungeachtet dessen wird in diesen Zyklen die Basis gelegt (beispielhaft NMG. 11), um «Grunderfahrungen, Werte und Normen (zu) erkunden und (zu) reflektieren (Religionen, Kulturen, Ethik).» Die SuS sollen in der Lage sein, Situationen und Handlungen zu hinterfragen, ethisch zu beurteilen und Standpunkte zu begründen. Sie «können ethisch problematische Situationen aus der Lebenswelt beschreiben und diskutieren (z.B. Ungerechtigkeit, Gewalt).» Sie «können Informationen zu ethisch problematischen Situationen erschliessen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation erwägen (z.B. Krieg, Ausbeutung, Sexismus, Fortschritt)». Sie «können ethisch problematische Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und einen Standpunkt einnehmen.»

Im Lehrplan für die Sekundarstufe (Zyklus 3) sind die Phänomene «Rassismus» und «Diskriminierung» vor allem in den Fächern «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) sowie «Religionen, Kultur und Ethik» (RKE) dokumentiert. Beispielhaft RZG6.2c. Die SuS «können mit vorgegebenen Materialien eine kurze, historisch sachgerechte Geschichte zum 19. Jahrhundert erzählen: Imperialismus, Kolonialismus, Nationalismus.» Die drei genannten Begriffe Imperialismus, Kolonialismus, Nationalismus sind im Unterricht obligatorisch zu bearbeiten. Oder RZG8. 2a und b: Die SuS «können die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechten für den eigenen Alltag und die Schulgemeinschaft erkennen und einschätzen: Diskriminierung.» Oder beispielhaft für RKE: Die Begriffe «Grundrechte», «Menschenrechte», «Menschenwürde» sowie «Diskriminierung» sind obligatorisch im Unterricht zu bearbeiten.

Dass die Völkerdarstellungen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen negativ beeinflussen, ist für die Mehrheit der Befragten nicht oder nur bedingt feststellbar.

- Grundsätzlich erscheint die Selbstwahrnehmung von Menschen verletzt zu werden, wenn in einer Darstellung eine «eklatante Fehlleistung» erkennbar wird. «Dann müsste man handeln. Aber das kann ich hier nicht erkennen» (Sigg).
- Grundsätzlich droht hier keine Verletzung der Selbstwahrnehmung. «Aber jeder Mensch hat seine eigene Wahrnehmung zu etwas. Und es gibt immer die Geschichte hinter einem Menschen. Und die ist nun mal gerade bei People of Color oft durchzogen mit schwierigen und schmerzhaften Erfahrungen» (Gadaleta).

- Weil die Figuren alt sind, identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler nicht mit ihnen, auch wenn sie – rein äusserlich betrachtet – aus einem der dargestellten kulturellen Kontexte stammen (vgl. Valdivia).
- «Es kommt vielleicht darauf an, in welchen familiären Situationen und Strukturen jemand heranwächst. Doch ich wiederhole mich: Von Schülerinnen und Eltern aus nichteuropäischen Kulturkreisen, die im Schulhaus Hirschengraben verkehrten, habe ich noch nie gehört, dass sie sich über die Aula und die Figurenköpfe negativ geäussert hätten, auch nicht in der heutigen Zeit» (Koller).
- Nein, «in keiner Art und Weise». Die Aula mit ihren Figuren und ihrem Schmuck ist «eine Feierlichkeit», welche die Schülerinnen «ins Erhabene» hochzog. Die Botschaft, die man den Mädchen vermittelte, erscheint spektakulär: Sie sollten nicht zu Hause bleiben und stricken, nein: «Schaut, wie bunt und vielseitig die Welt ist.» Das Gleiche gilt für die Darstellung der Völker: Es sind nicht Männer, sondern Paare. Und dann die Schülerinnendarstellungen von August Bösch: «Ausserordentlich! Denn das sind Mädchen, die studentische Mützen tragen. Das ist am Ende des 19. Jahrhunderts in der Schweiz radikaler Frühfeminismus. Grossartig» (Jauch).

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass die Wahrnehmung im Zusammenhang mit den Figurenköpfen von den Adressatinnen und Adressaten abhängt und dass Nichtbetroffene nicht für andere urteilen können.

- Es ist eine subjektive Angelegenheit, ob man sich durch etwas verletzt fühlt oder nicht (vgl. Gschwend, Bessermann).
- Die betreffenden Menschen sind selbst zu fragen. «Ich habe Mühe damit, wenn Leute stellvertretend für andere empfindlich reagieren» (Schubert).
- Es kann Menschen geben, die gewisse Figurenköpfe als herablassend dargestellt empfinden. Andere sehen sie lediglich als folkloristisch und verbunden mit Stereotypen. Diese Vielfalt möglicher Interpretationen kann Irritationen auslösen und die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen verletzen (vgl. Gschwend).
- Es besteht die Gefahr, dass Menschen in Bezug zu den Figuren in den Zwang geraten, sich selbst und ihre Würde zu verteidigen (vgl. Abou Shoak).

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Die Mehrheit der Befragten spricht sich dafür aus, dass die Aula mit ihrem Schmuck, so wie sie heute ist, erhalten werden muss. Allerdings werden didaktische Massnahmen als zwingend erachtet, denn der Raum ist erklärungsbedürftig: Der Status quo ist obsolet.

- «Die Aula ist stark erklärungsbedürftig, gerade für jüngere Kinder und Schulkinder. Doch nicht nur für diese. Da die Aula auch öffentlich benutzt wird, für Konzerte und andere Veranstaltungen, kommen Erwachsene mit den verschiedensten soziokulturellen Hintergründen hierher» (Schneider / Reimann).

- Der Raum soll als historisches Zeugnis und auch weil er ein Gesamtkunstwerk ist, so belassen werden. «Aber es braucht eine Kontextualisierung» (Tonella).
- Wenn man die Aula belässt, dann ist der Raum zu erklären. «Ich meine, der Raum ist einfach auch ältlich. Selbst die Hierarchie stimmt nicht mehr mit der Schweizer Gesellschaft überein» (Flitsch).

Die Forderung nach thematischen Kontexten und historischer Einordnung bringen folgenden Aussagen auf den Punkt:

- Die Aula unverändert, ohne eine Form von Erklärung, zu belassen, ist nicht möglich (vgl. Notter).
- Auf keinen Fall darf die Aula ohne Einbettung in historische Kontexte so bleiben, wie sie ist (vgl. Bhagwati, Abou Shoak).
- «Es braucht zwingend Veränderungen» (vgl. Stampfli).

In der Aula geht es um den respektvollen Umgang mit der Geschichte.

- Geschichte kann man nicht ändern. «Die Frage ist, wie wir mit ihr umgehen.» Es geht nicht darum, «ob etwas aus der Vergangenheit heute als gut oder schlecht beurteilt wird. Wir sollten diese Art von Schwarz-Weiss-Denken vermeiden. Wir müssen den Umgang mit Geschichte lernen, damit auch den Umgang mit diesen Figurenköpfen» (Demeester).
- Bei allen Massnahmen wäre es indes unangebracht, sich mit Erklärungen zu entschuldigen (vgl. Gschwend).

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Und namentlich: Ist die Überführung der Figurenköpfe in ein Museum nach dem Berner Modell denkbar?

Unisono wird vorgeschlagen, an geeigneter Stelle kulturgeschichtliche Erklärungen anzubringen. Dazu gehören auch Ausführungen über die pädagogischen Absichten, die mit diesem Raum verbunden waren. Eine Trigger-Warnung wird gefordert.

- «Man kommt herein, voilà, baff! So ging es mir beim ersten Mal. Keine Erklärung, keine Plakette, nichts. Ich würde sagen: Die Zeit ist vorbei, wo man sagen kann, der Saal kommt ohne Erklärung aus. Das Resultat dieser ganzen politischen Übung, Ihr Gutachten, wird sicherlich Handlungsempfehlungen abgeben. Entscheiden muss die politische Ebene» (Bessermann).
- «Es braucht unbedingt eine Kontextualisierung. Und diese darf nicht bloss vor etwas ganz Schlimmem warnen, sondern soll auch auf die Schönheiten und verschiedenen Perspektiven, aus denen heraus dieser Raum entstanden ist, verweisen. Und man könnte auch Aussagen von Teenagern, die sich mit Rassismusfragen auseinandersetzen, hinzunehmen» (Ziauddin).
- «Ich würde meinen, dass hier Lehrpersonen zusammensitzen sollten, um eine Problematisierung dieses Raumes vorzunehmen. Es müsste darum gehen, das Potenzial dieses Raumes auszuloten, nicht nur zu sagen: Achtung, Achtung, Achtung! Man muss die Dinge fruchtbar

machen. Man müsste diesem Raum auch eine Problematisierung begeben, die medial permanent verfügbar ist. Ich würde einen Auftrag an eine Gruppe von geschulten Didaktikern vergeben» (Dean).

- Daher muss die Auseinandersetzung bereits vor dem Saal beginnen (vgl. Huber).
- Es braucht die kritische Vermittlung auf verschiedenen Altersstufen (vgl. Beldner);
- Vermittlung und nochmals Vermittlung (vgl. Gadaleta, Valdivia);
- Interventionen, Installationen, Begleitprogramme (Haupt);
- Videos zum Thema Kolonialismus, Imperialismus (vgl. Nussbaumer);
- QR-Codes und eine Kultur- und Kunstgeschichte des Schulhauses (vgl. Schneider / Reimann);
- die Aufarbeitung der Baugeschichte, des Konzepts der Aula (vgl. Stampfli);
- einen partizipativen Prozess und einen «multiplen Blickwinkel» (Steiner);
- die Zusammenarbeit mit «einem / einer Antiracism Coach», «migrantischen und nichtmigrantischen Schülerinnen und Schülern», «Künstlerinnen und Künstlern» und «im Dialog mit postkolonialen Communities der Stadt» (Huber).
- Das Publikum soll den Raum verstehen und erfahren können. Die meisten Personen, die die Aula aufsuchen, können sie nicht im Kontext der damaligen Zeit lesen. «Ich fände es deshalb essenziell, eine Vermittlungsebene zu erarbeiten ..., wie und warum das Schulhaus entstanden ist, wie der Auftrag für die Aula lautete, welche Ziele die Auftraggeber verfolgten, was für Weltvorstellungen man damals hatte usw. Und es braucht Erklärungen zu den einzelnen Figuren und Elementen. Und was sagt das alles über uns heute aus?» (Tonella).
- «Zu klären ist auch die Grenzlinie zwischen Fantasie und Wirklichkeit» (Abou Shoak).
- «Wie ist der Anspruch einer diskriminierungsfreien Schule mit diesen Lernobjekten zu vereinbaren? Wie könnte hier eine historische und gesellschaftliche Auseinandersetzung möglich gemacht werden, die Bestand hat? Und wie könnten die Figuren entsprechend kontextualisiert werden?» (Sperisen).

Das Potenzial der Aula für den Schulunterricht ist immens.

- «Ich sehe sie als Ausgangspunkt für eine Diskussion über Curricula, über Weltbilder, über Vorstellungen vom Eigenen und vom Fremden, von Identität, Rassismus, Kolonialität. Die Diskussion sollte auf allen Ebenen stattfinden und Kinder wie Erwachsene einbinden. Für ältere Schülerinnen und Schüler könnte man mit Texten und Bildschirmen oder sonstigen Vermittlungsformaten arbeiten. Im Geschichtsunterricht könnte die Wissens-, Ideen- und Kolonialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ein Schwerpunkt werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten ihre Spuren in Zürich und der Schweiz erforschen. Dazu gehört auch das Thema der 'Völker-schauen', denn solche gab es bis in die 1950er Jahre, die Geschichte der Villa Sumatra im Seefeld oder Schwarzenbach-Kolonialwaren im Niederdorf. Auch Bücher aus dem 19. Jahrhundert wären eine interessante Quelle, um Weltbilder zu studieren. Ich denke hier zum Beispiel an die Jugendbücher aus der Reihe 'Das Neue Universum', die ab 1880 erschienen. Ausgehend von einer genauen geschichtlichen und kunsthistorischen Betrachtung des Figuren-

programms in der Aula könnten die anthropologischen Forschungen und Rassentheorien der Zeit vermittelt werden. Weiter könnte man in der Aula auch Veranstaltungen zur Kolonialzeit durchführen und zugleich anhand des Bildprogramms bestimmte Aspekte anschaulich machen» (Bhagwati).

Konflikte zwischen Denkmalpflege und den Interventionen, welche die didaktische Vermittlung erfordern, werden ein Thema sein.

- Die Aula und ihre Geschichte dürfen nicht unkommentiert belassen bleiben. Allerdings: «Ich kann mir nicht vorstellen, wie die denkmalschützerische Perspektive gewahrt und gleichzeitig eine pädagogisch-zeitgemässe Auseinandersetzung ermöglicht werden kann» (Sperisen).

Künstlerische Interventionen zur Erklärung der Aula-Thematik sind zu evaluieren.

- Eine künstlerische Gegenintervention ist sehr interessant (vgl. Notter);
- wenn es keine vorübergehende Massnahme ist, sondern etwas, das bleibt (vgl. Sperisen);
- eine Option, eine ergänzende Massnahme im Rahmen einer integralen gesellschaftspolitischen Analyse. «Eine künstlerische Intervention allein würde indes wiederum einen subjektiven Zugang bedeuten. Wenn es also ein künstlerischer Prozess sein sollte, müsste es auch hier ein partizipativ-künstlerischer Prozess sein. Der künstlerische Anspruch sollte mit den denkmalpflegerischen Positionen und allen gesellschaftspolitischen Themen, die mit dem Schulhaus und der Aula verbunden sind, in übergreifende Überlegungen eingebettet werden» (Steiner).
- «Eine künstlerische Intervention ... könnten ovalförmige Spiegel sein, die zwischen den Köpfen nach unten zeigen, damit der Betrachter oder die Betrachterin sich selbst auch sieht und es so zur Selbstreflexion kommen würde. Man bekäme sozusagen von den Betroffenen, die es sich nicht ausgesucht haben, so dargestellt zu werden, den Spiegel vorgehalten» (Huber).
- Künstlerinnen und Künstler haben die Fähigkeit, auf Situationen, wie sie die Aula bietet, zu reagieren. Eine künstlerische Intervention würde eine weitere Dimension vermitteln. Die Person, die das macht, muss aber eine starke Beziehung zur Schweiz haben. «Ich bin sonst nicht für Nationalismus. Aber hier, denke ich, sollte der Bezug zur Schweiz vorliegen. Was wir aber auf keinen Fall tun dürfen: Wir dürfen die Verantwortung nicht auf Künstlerinnen und Künstler abschieben» (Demeester).
- «Eine künstlerische Intervention müsste zum Beispiel irritieren und dadurch auf sensible Aspekte des Raumes aufmerksam und diese bewusst machen. Das könnte beispielsweise durch eine Lichtinstallation geschehen. Eine künstlerische Intervention wäre vielleicht auch sinnvoll, weil zu viel Text und Vermittlung kontraproduktiv sein könnten. Mit kleinen Irritationen, die eine andere Wahrnehmung auslösen, kann man sehr gute Wirkung erzielen» (Tonella).
- Eine künstlerische Gegenintervention ist nicht richtig. Es braucht «keine Künstler, die etwas wahnsinnig Fantastisches machen, das keiner versteht» (Dean).
- Eine künstlerische Position trägt nicht per se zur Klarheit bei. Eine deutungsoffene Kritik steigert bloss die Verwirrung. Ästhetische Positionen müssten präzise sein (vgl. Dean).

- Es braucht keine künstlerische Gegenposition, sondern eine Erklärung von dem, was da ist. Es braucht kein Kunstwerk als Absolution. «Wir haben diesen bösen, bösen Raum, aber zum Glück sind wir eine progressive Stadt, und hier ist die Absolution. Denn wir haben nun jemanden hingestellt, der dem Raum den Mittelfinger zeigt. Ein solches Vorgehen käme einer Pathologisierung gleich. Wenn wir diesen armen, halbbraunen und dunkelschwarzen Menschen, die da oben hängen, als Trost, weil es ihnen so schlecht geht, ein Kunstwerk zur Seite stellen. Diese Art von Pädagogisierung, dieses über den Kopf streicheln, stört. Es wäre eine Art Ablasshandel. Ablasshandel ist immer von oben herab. Wie eine Spende oder eine karitative Tafel» (Ziauddin).
- Es stellen sich «hochpolitische» Fragen: Wohin würde eine künstlerische Intervention führen? Wie wäre der Künstler oder die Künstlerin zu instruieren? Wer könnte es sein? Eine Schweizerin? Müsste man für die Gegenposition zum subsaharischen Paar einen schwarzen Künstler beauftragen? Für das chinesische Paar eine chinesische Künstlerin? «Von einer künstlerischen Gegenposition würde ich eher absehen, das wäre ja dann auch ein Eingriff in den Saal» (Sigg).

Die Idee, die Figurenköpfe in ein Museum zu verbringen, wird fast durchwegs kategorisch abgelehnt: Die Aula soll so belassen werden, wie sie ist, wenn sie mit Erklärungen versehen wird.

- Auf keinen Fall dürfen die Köpfe entfernt werden (vgl. Nussbaumer); das Berner Modell ist keine Lösung. «Der Berner Fall ist eine Bankrotterklärung der Bildungspolitik» (Haupt).
- Es ist nicht sinnvoll und es wäre unangebracht, die Figuren aus dem Schulhaus zu entfernen (vgl. Notter, Bessermann, Sigg, Koller).
- Im Unterschied zum Schulhaus Wylergut in Bern, wo die Entfernung des Kunstwerks richtig erschien, würde sie im Schulhaus Hirschengraben ein Bau- und Kulturdenkmal zerstören. Die Präsentation der Köpfe in einem Museum würde keinen Mehrwert bieten (vgl. Gschwend).
- Die Aula ist Zeugnis einer Epoche, auf die man kritisch zurückschauen kann. Doch die Überführung der Figurenköpfe in ein Museum zerstört ein einzigartiges Ensemble (vgl. Schubert).
- Zürich ist nicht vergleichbar mit dem Berner Modell. Es wäre hier viel schwieriger, die Figuren herunterzunehmen. Umso mehr ist die Aula erklärungsbedürftig (vgl. Schneider / Reimann).
- «Die Figuren abzumontieren und in ein Museum zu verfrachten ist die absonderlichste und schlechteste Lösung. Das ist eine Zensur oder Neo-Zwinglianismus. Das Bilderprogramm in dieser Aula ist ein kulturhistorischer Rohdiamant, an dem herumzubasteln dumm und absurd wäre» (Jauch).
- «Ich bin weitestgehend dagegen, Unbequemes zu entsorgen. Aber in diesem Fall fände ich es besonders verrückt» (Ziauddin).
- Die Aula mit ihren Widersprüchen und Abgründen soll als Zeuge beziehungsweise als bildliches Zitat sichtbar bleiben (vgl. Huber).
- «Ich bin grundsätzlich gegen historische Amnesie. Das heisst, ich bin gegen die Wegnahme von Bildern, Texten, Kunstwerken. Selbst wenn sie kritisch sind, muss man sie zeigen. Denn wenn man sie wegnimmt, verschwinden Zeitbilder. Man soll die Objekte als historische Zeitzeugen behalten, vielleicht auch als Warnungen: Wow, that's where we come from. Das Wegnehmen der Figuren wäre so, wie wenn man Seiten aus einem Buch reisst. Das ist der eine

Grund, diese Bedeutung der Aula als Gesamtkunstwerk. Der zweite Grund: Wenn man die Köpfe aus dem Kontext reisst und diese gleichsam isoliert, werden sie noch stereotyper. Wenn man die Köpfe wegnimmt, müsste man die ganze Aula auch mitnehmen. Dann könnte man einen Period-Room machen. Das könnte man prüfen. Aber einzelne Elemente herausnehmen, das ist auf verschiedenen Ebenen kontraproduktiv» (Demeester).

- «Die Wegnahme der Figurenköpfe und die Überführung in ein Museum sehe ich nicht als Lösung. Ich plädiere, wie wir das in unserer Kolonialismus-Ausstellung gemacht haben, für das Zeigen und nicht für das Wegnehmen problematischer Artefakte. Belassen, Zeigen und unbedingt Kontextualisieren» (Tonella).
- In Zürich ist eine andere Situation als in Bern. «Es geht hier nicht um ein einzelnes Gemälde oder Objekt, das womöglich problematisch ist, sondern um einen gesamten Raum mit einem Bildkonzept. Würde man einzelne Elemente entfernen, würde man damit auch den Raum als solchen zerstören» (Tonella).

Pro-Stellungnahmen zur Frage der Demontage einzelner oder aller Völkerköpfe in Analogie zum Schulhaus Wylergut in Bern:

- In Zürich wie in Bern werden Menschen und Tiere zusammengeführt. Was in Bern der Buchstabe, ist in Zürich das Bildliche. «Das ist vielleicht weniger fassbar, aber die Rassenlehre dahinter ist dieselbe. Je nach Darstellungsform wurde das Selbstbild mitgeliefert oder nur imaginiert. Hier in der Aula handelt es sich um ein historisiertes Selbstbild. Ein Germanenpaar aus der Antike hängt neben Figuren, welche Menschengruppen der damaligen Gegenwart darstellen» (Sperisen).
- Es wäre denkbar, das Berner Modell zu übernehmen. «Die Figuren könnten ins Landesmuseum verbracht und in einer Ausstellung kontextualisiert und erklärt werden. (...) Die Löcher, die entstehen, könnte man übermalen. Eine andere Variante wäre eine erklärende Namensänderung. Oder man könnte die Aula nur noch für Erwachsene zugänglich machen» (Stampfli).
- Doch wenn man die Figurenköpfe nicht entfernt, muss man den Raum anders nutzen. Man könnte die Kinder schützen, indem man diesen Bereich aus dem Schulalltag ausschliesst (vgl. Stampfli).
- «In einem Museum kann die Auseinandersetzung mit dieser Geschichte ausführlich geführt und erklärt werden» (Sperisen).
- Die Möglichkeit der Auslagerung der Figurenköpfe wäre wenigstens zu prüfen. «Ob es Sinn macht, weiss ich nicht. Alle Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Diese Frage muss unbedingt weiter geprüft werden» (Abou Shoak).
- «Die Entfernung der Köpfe könnte eine mögliche Konsequenz sein. Da es sich um einen halb-öffentlichen oder gar öffentlichen Raum handelt, ist die Öffentlichkeit eingeladen, sich dazu zu äussern. Es braucht diesen multiplen Blickwinkel. Das Resultat kann man nicht vorwegnehmen. Es könnte sein, dass die Konsequenz eines solchen Diskussionsprozesses die Forderung nach Entfernung der Figuren wäre. Persönlich bin ich der Meinung, dass es zumindest eine Kontextualisierung des Bildprogramms braucht. Und weil wir uns in einem Bildungsinstitut befinden, braucht es eine öffentliche Grundlage, auf der diese einzelnen Etappen stattfinden könnten.

Nur so ist die Analyse direkt wahrnehmbar, nur so kann auch enttabuisiert werden. Es soll die ganze Komplexität des Schulhauses und der Aula ins Spiel gebracht werden – letztlich ist auch die Frage nach dem Entfernen zu stellen. Doch diese darf nicht vorweggenommen werden. Deswegen würde ich mich gegen eine stille Umplatzierung aussprechen, sondern diese Frage in einem breiten Kreis offensiv diskutieren. Es darf, so meine Überzeugung, nicht sein, dass Kunstwerke entsorgt werden oder verschwinden, nur weil sie stören. Vielmehr sollen Kunstwerke auch als Stolpersteine aufgefasst werden und dazu führen, dass man sich mit ihnen auseinandersetzt» (Steiner).

- Das ist ein Dilemma. «Nimmt man die Figuren weg, tilgt man auch die Geschichte des Hauses. Und dann muss man auch erklären, warum es die Leerstellen hat. Es braucht Erklärungstafeln. Es wäre vielleicht sinnvoll, eine virtuell begehbare 360-Grad-Dokumentation der originalen Aula zu machen. Wenn man das geschickt kommuniziert, könnte ich mir auch vorstellen, dass die Leerstellen neutralisiert werden. Wenn man etwas findet, das man an die Stelle dieser Galerie platzieren kann, dann macht die Überführung der Figuren ins Landesmuseum natürlich Sinn. Was würde ich persönlich machen? Die Frage ist, was die Botschaft ist, die ich vermitteln möchte. Doch vielleicht ist es einfacher, die Figuren zu demontieren und sie ins Landesmuseum zu geben, als den Aufwand der Vermittlung zu erbringen, den man ja immer und immer nachführen muss. Denn das Denken über die Welt verändert sich» (Flitsch).

Globale Standpunkte

- Man könnte einen Intro-Film oder eine Audiotour machen und die Website mit Kontexten bespielen – unzählige inhaltliche Möglichkeiten zur Kontextualisierung bieten sich an: Von den sogenannten Backfischen von August Bösch über die Mythologie, wie man Ende des 19. Jahrhunderts die Welt gesehen hat, bis zu den Fabeln von La Fontaine. «Dieser Raum ist wie ein grosses dreidimensionales Buch, und man braucht Codes, um lesen und verstehen zu können. Man soll nicht nur über die Figurenköpfe sprechen und zur Frage, ob sie stereotyp oder rassistisch sind. Es gibt hier in der Aula diese prächtigen Darstellungen der Tierwelt und der Früchte. Es geht um diese breite Skala, welche die Aula anbietet, diese ganze Weite von Lese- und Interpretationsmöglichkeiten. Beim Lesen der Geschichte dürfen wir nicht nur die negativen und problematischen Aspekte herauspicken» (Demeester).

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

In der Aula könnten Imperialismus und Rassismus veranschaulicht werden. Allerdings birgt ein solches Vorgehen auch Gefahren.

- Ja, unbedingt veranschaulichen (vgl. Nussbaumer).
- Ja, wenn in den richtigen Kontext gestellt (vgl. Huber).
- «Die Aula ist ein guter Aufhänger. Man kann hier eine starke Geschichte erzählen. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass die Historisierung von Rassismus ein Narrativ aufbaut, das dieses Problem in die Vergangenheit verschiebt und ein falsches Gefühl von Sicherheit vermittelt.

Die Aula kann ein gelungener Ort werden, um sehr schwierige Themen anzugehen» (Besser-mann).

- «Wir haben auch Besuche von anderen Schulen, welche die Aula für die Themen Imperialismus, Kolonialismus und Rassismus in den Unterricht einbauen. Die Praxis gibt den Weg vor» (Koller).
- «Aber dann wäre der Raum wohl keine Aula mehr, wenn er zu einem Museum des Imperialismus würde» (Sperisen).

Die Aula eignet sich aus verschiedenen Gründen nur beschränkt oder gar nicht für die Problema-tisierung von Imperialismus und Kolonialismus.

Der thematische Horizont des Raumes reicht weit über Imperialismus und Rassismus hinaus.

- Der Raum ist kaum eine «Rassismusbildungsstätte per se». Denn das Schulgebäude vermittelt auch Aufschlüsse über ganz andere Themen (vgl. Abou Shoak).
- Die Aula-Dekorationen sind zu harmlos, um wahren Rassismus zu verstehen. Sie sind aber ein gutes Instrument, um den Wandel des Blickes auf das Fremde und das Eigene zu erklären, um über Klischees und Stereotypisierungen zu reden (vgl. Ziauddin).
- Es ist auch wichtig, das Thema white supremacy zu diskutieren und die Dominanz des weissen Blicks zu hinterfragen. «Es genügt nicht, dass man die vier, fünf nichtweissen Schülerinnen nach vorne stellt und sagt: 'Sag mal, wie geht es dir jetzt, wenn du das siehst?' Genau das sollte nicht passieren. Denn so hat man es im letzten Jahrhundert gemacht» (Dean).
- Nein, man kann nicht einfach in die Aula gehen und auf die Darstellungen weisen und meinen, damit sei das Thema erledigt (vgl. Notter).
- Die Vorstellung, die Aula als Instrument zu benützen, um Imperialismus und Rassismus zu erklären, erscheint etwas komisch und weit hergeholt, weil es adäquatere Möglichkeiten gibt (vgl. Gadaleta).
- Die Darstellungen in der Aula sind keine typischen Beispiele für Imperialismus (vgl. Lécho).
- «Was nehmen die Kinder mit? Sie nehmen eben genau das mit, was schon die Völkerschauen der Zeit transportiert haben, ganz bestimmte Dinge, Attribute und Zuschreibungen, beispielsweise diese Feder durch Nase und Mund. Und dann verfestigt sich das Bild, dass alle Indigenen Amerikas so waren und so aussähen» (Flitsch).
- Der Raum erfasst Märchenwelt, wirtschaftliche Verhältnisse Zürichs, Schulpolitik, Heraldik, Kunsthandwerk, Handwerkstechniken (vgl. Haupt).
- Er hat enormes Potenzial. Er greift letztlich auf eine Metaebene (vgl. Demeester).
- Nicht nur für Rassismus und Imperialismus, sondern auch, um die kolonialen Verflechtungen der Schweiz in das weltweite System imperialistischer Ausbeutung und Unterdrückung zu veranschaulichen. «Wenn ich auf die Darstellung der afrikanischen Landschaft und von afrikanischen Tieren vor mir blicke, wirkt dies wie eine Art 'Safari-Welt' von damals, die europäische Vorstellungen der Welt zeigt. Was hier gezeigt wird, ist die Vorherrschaft über diese fremden Gebiete und Tiere. Davon zeugen auch die zahlreichen in die Schweiz gebrachten und teilweise

von Schweizer Museen in Auftrag gegebenen Jagdtrophäen. Sie sind ein Zeugnis dafür, dass man die fremde Welt unterdrücken und im Griff haben wollte. Für alle diese Bedeutungsebenen braucht es Lesehilfen» (Tonella).

- «Die Aula ist ein Instrument, um Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, wie ein Weltbild komponiert und dargestellt wurde. Wir Europäer sind geprägt von der Geschichte des Imperialismus und Kolonialismus. Die ganze Welt wurde durch Europa geprägt. Europa war Sender, die anderen waren Empfänger. Hier in der Aula sieht man ein Weltbild. Warum war das so? Wie konstruiert man das? Welche Einflüsse gab es damals? Wichtig ist auch zu wissen, dass Geschichte nicht nur die Darstellung von Problemen ist. Nicht alles war schlecht. Ja, wie waren Imperialisten, Kolonialisten. Wir haben die Welt erobert und vieles kaputt gemacht. Doch es gibt auch positive Dinge. Und ich denke, diese Nuance ist wichtig. Doch noch viel wichtiger ist die Frage, wie Geschichte funktioniert. Es geht nicht mehr um die History of Heroes, vielmehr um Micro History. Wir dürfen Geschichte nicht als ein schwarzes Loch sehen. Fragen wir uns doch, wie wir mit der Vergangenheit umgehen. Welche Lehren sind zu ziehen? Was hat sich bis heute verändert?» (Demeester)

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Allgemein herrscht Einigkeit darüber, dass die verschiedenen gängigen Vermittlungsformen in Frage kommen.

- «Definitiv zu vermeiden gilt es, einfach eine Plakette neben dem Eingang zu montieren und keine weiteren Massnahmen durchzusetzen» (Bessermann).
- Die Vermittlungsformen sollen auf den rassistusgeschichtlichen Hintergrund der Aula hinweisen und dieses Panoptikum dekonstruieren: «von einer Idee des 'Alles sehen' (aus dem Griechischen) im 19. Jahrhundert zu einer bewusst limitierten und kritischen Sichtweise einer europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts» (Huber).
- «Tafeln mit Texten vollschreiben würde ich nicht, da dies das Ganze zerstört. Mit audiovisuellen Mitteln kann man die Geschichte unmittelbar zu sich nehmen. Und für die Kinder würde ich etwas Spielerisches einbringen. Eigentlich ist dieser Raum totally coded. Er ist fast wie ein Escape Room. Man muss in der Aula auf Entdeckungsreisen gehen können. Dieser Raum ist für jüngere Generationen wie geschaffen, weil sie es sich gewohnt sind, viel Audiovisuelles aufzunehmen via Social Media und Internet» (Demeester).
- «Man kann Führungen und Audioguides anbieten, man kann eine Lichtinstallation in Auftrag geben. Irritation durch Kunst wäre toll. Aber man könnte den Raum auch scannen und virtuell erfahrbar machen. Wichtig sind Stolpersteine, die zu einer anderen Betrachtungsweise anregen. Es gibt sogar bereits Brillen, die virtuelle Seherlebnisse ermöglichen. Augmented Reality wäre eine interessante Möglichkeit, um mit dem Raum zu interagieren und ihn so auf sich wirken zu lassen» (Tonella).
- Warum nicht eine Überschreibung der Geschichte machen? «Ich weiss nicht, ob man die Harry-Potter-Idee aufnehmen könnte, indem man ein Künstlerkomitee für eine digitale Show beauftragt. Ich finde, es braucht einen Kommentar aus der heutigen Zeit heraus» (Flitsch).
- Es braucht einen Aula-Führer mit Erläuterungen (vgl. Koller).
- Die Schülerinnen und Schüler sollten in den Prozess einbezogen werden (vgl. Sperisen)

Vom Abbruchobjekt und Gruselkabinett zum Gesamtkunstwerk: Zur Rezeptionsgeschichte des Schulhauses Hirschengraben

Schon in der Planungsphase tauchten Widersprüche auf. Da wurde das Siegerprojekt für das neue Schulgebäude gelobt, das die Längsachse des Hauptbaus rechtwinklig zum Hirschengraben vorsah, im Gegensatz zu den Mitbewerbern, die den Grundriss parallel zum Hirschengraben ausrichteten. Doch dieser kühne Plan wurde in den Medien einer falschen Person zugeschrieben. So verband die «Schweizerische Bauzeitung» (SBZ) das erstprämierte Projekt mit «E. Lotterschmid in München» (SBZ, 1890, Heft 9, S. 56), während die «Schweizerische Lehrerzeitung» (SLZ) von einem «Ed. Gotterschmid von Genf, in München» sprach (SLZ, 23.9.1890). Zwar berichtigte die SBZ ihre unpräzise Angabe und nannte korrekterweise Hermann Weinschenk als den erstprämierten Architekten. Doch die ursprüngliche Falschmeldung hielt sich hartnäckig. Noch 1976 sprach die NZZ von einem «Münchner Architekten namens Lotterschmid» als Träger des ersten Preises (Nr. 108, 10.5.). Und selbst in seiner Festschrift zum 100-Jahr-Jubiläum des Schulhauses Hirschengraben sass Peter Ziegler 1994 dieser Falschmeldung auf (S. 5).

Der Aufriss der Rezeptionsgeschichte des Schulhauses Hirschengraben gibt vielfältigen Anschauungsunterricht über kulturgeschichtliche und gesellschaftspolitische Phänomene. Er illustriert mit Fallbeispielen – generell gesehen – die Bedeutung des Zeitfaktors in der Beurteilung von Kunst: So zeigt sich, dass Bauwerke des Historismus und des Jugendstils, die zwei, drei Generationen später zum Abbruch bestimmt sind, aus grösserer zeitlicher Distanz neu als nationale Denkmäler beurteilt werden können. Dieser Prozess erfasste das Schulhaus Hirschengraben ab den 1970er Jahren. Nun wurde zusehends deutlich, dass Dekor und Schmuck nicht nur als Beiwerk von architektonischer Substanz und Kunst am Bau zu qualifizieren sind, sondern in der Gesamtbetrachtung eigenständige Bedeutung gewinnen. Heute ist unbestritten, dass die Aula ein einzigartiges Gesamtkunstwerk ist. Dass sich ein solcher Wertewandel nicht integral und zeitgleich in allen relevanten Beurteilungsgruppen vollzieht, zeigt sich am Beispiel des Schulhauses ebenfalls, was wiederum bestätigt, dass Kunstbetrachtung keine exakte Wissenschaft ist, sondern eine subjektive Angelegenheit, die trotz objektivierbarer Kriterien letztlich dem individuellen Urteil überlassen bleibt. Dass auch das Interesse an bestimmten Fragestellungen dem Wandel der Zeit unterliegt, wird in diesem Aufriss ebenfalls deutlich. Und schliesslich bestätigt sich ein Phänomen, das zwar in der Wissenschaftsgeschichte schon mehrfach beobachtet wurde, dessen Nähe man aber aus unterschiedlichen Gründen vielfach meidet – bisweilen aus verfehltm Autonomieverständnis: dass nämlich gewisse Themen, die schon länger unter «ferner liefen» in den Traktandenlisten dokumentiert sind, plötzlich Aktualität gewinnen, wenn sie vom Sog gesellschafts- oder wirtschaftspolitischer Prozesse erfasst werden. Es erscheint unwahrscheinlich, dass die aktuellen Fragestellungen im Zusammenhang mit Rassismus und dem kolonialen Erbe der Schweiz so intensiv, in einer solchen Kadenz und mit so beträchtlichem Mitteleinsatz hätten vorangetrieben werden können, wenn sich das allgemeine gesellschaftspolitische Unbehagen und damit auch der Druck der breiten Öffentlichkeit nicht so markant artikuliert hätten.

Mit dem Bezug des Schulhauses – der Unterricht wurde am 23. Oktober 1893 aufgenommen – setzte die Medienberichterstattung in einer Breite und Tiefe ein, wie sie nur vor dem Hintergrund des spektakulären Bauwerks zu erklären ist. Die NZZ (23.10.) ging in die Vorlage und steckte den Weg ab, dem auch die weiteren Berichte grundsätzlich folgten. Den Umständen entsprechend war es kein Tagesjournalismus; dieser kam wegen der abgesagten Eröffnungsfeierlichkeiten

ohnehin zu kurz. Das Objekt verlangte einen anderen, vertieften Umgang – ausgeklügelte Rundgänge durch das Schulhaus mit Beschreibungen der technischen oder künstlerischen Ausgestaltung – in Fachzeitschriften, Feuilletons und Kalendern.

Indes, so ausführlich 1893/94 auch berichtet wurde: die Aula mit ihren 16 Figurenköpfen, deren Fertigstellung 1895 erfolgte, war für die damaligen Medien kein Thema mehr. Denn diesen Raum in der heutigen Form gab es bei der Eröffnung noch nicht. Der Saal war als Singzimmer und Sammlungszimmer konzipiert – noch ohne die Darstellung der «Völker». «Die Aula», so die NZZ (23.10.1893), «ist noch nicht fertig ausgebaut; wie wir vernehmen, soll die Absicht bestehen, aus dem mächtigen Saale, der sie ist, weitere Schulzimmer herauszuschneiden; wenn es irgendwie angeht, so möchte man doch das bleiben lassen. Der Saal ist pompös angelegt, und wenn er, was zu hoffen steht, gut akustisch wird, so haben wir einen schönen Saal zu musikalischen Zwecken mehr in Zürich, wahrlich nichts Überflüssiges.» Von Kunst und Schmuck war nicht viel zu sehen. Erst «die hübschen Backfischfiguren» aus dem Atelier von Bösch waren da, «eine originelle Zierde für den Hauptsaal eines Mädchenschulhauses». Diese Bezeichnung für die Mädchenköpfe hat sich bis heute gehalten.

Auch die «Illustrierte schweizerische Handwerker-Zeitung» widmete dem Schulhaus noch 1893 einen Bericht. Dieser hob die aussergewöhnlich imposante und doch zierliche äussere Erscheinung hervor: «ein stolzer Bau, wie es deren nur wenige gibt», den man «auf den ersten Blick» wohl kaum für ein Schule halten würde. Der Beitrag bezeichnete den Stil als «weder neu noch rein, eine Mischung von Gotik und Renaissance, die man am Besten die Übergangsperiode nennt, in welcher gewissermassen alles erlaubt war.» Mit dieser Einschätzung des Baustils steckte die «Handwerker-Zeitung» ein Feld ab, auf dem sich in der Folge widersprüchliche Positionen versammeln sollten und die den Architekten Alexander Koch sogar zwangen, zu erklären, in welcher Richtung er denn gebaut habe. Die Zeitung lobte die sonnenlichtdurchflutete Ausrichtung der Schulzimmer, die nur nach einer Seite Fenster hätten und die einen «geradezu überwältigend» schönen Blick auf den Uetliberg, den See, das Limmatthal und den Zürichberg ermöglichten: «Wahrlich, schon wegen dieser Lage und wunderbaren Aussicht dürfte das Schulgebäude keinen Rivalen zu fürchten haben.» Dann machte die Zeitung den obligaten Gang durch das Schulhaus und würdigte Materialien, einzelne Ausschmückungen und technische Aspekte (1893, Nr. 24, S. 316f.)

Nur wenig später machte der «Zürcher Kalender» auf das Jahr 1894 das neue Mädchenschulhaus zur Titelgeschichte (S. 15ff.) Er konstruierte in der Nähe des Hirschengrabens eine fiktive Begegnung zwischen einem fremden Besucher Zürichs und einer «unheimlichen Gestalt», einem greisenhaften Zürcher. Diese verjüngte sich und nahm zusehends freundlichere Züge an, als sich der Fremde nach dem Bau erkundigte, den er aus der Distanz erblickte. Der Fremde bekam zu hören, dass es sich um ein Mädchenschulhaus vornehmlich für Sekundarschülerinnen handle: oder eben für «Schulbackfischchen». Und er erfuhr weitere, intime Details: Der Neubau sei bestimmt, «den emporsprossenden Zürcher Röschen zu ihrer sich entfaltenden Schönheit auch eine edle geistige Entwicklung zu geben. (...) Die Jungfrauen Zürichs sind in ihrem Mädchenstadium die schönsten der Welt, später erst bekommen sie durch die viele geistige Arbeit weniger schöne, aber dafür um so interessantere Gesichtszüge.» Der Fremde vernahm, dass sich Zürich vergrössert hatte, die vorhandenen Schulen angesichts der gestiegenen Schülerinnenzahl und des Fortschritts im «weiblichen Erziehungswesen» nicht mehr genügten, und dass die Stadt den Bauplatz am Hirschengraben erwerben konnte. Dann waren die beiden vor dem Schulhaus angekommen,

und der Cicerone bat den fremden Besucher einzutreten. Er führte ihn durch die Gänge und Räume, erklärte Kunstwerke, Schmuck und Technik, er berichtete die allgemeine Behauptung, das Gebäude sei im englischen Stil errichtet worden, und bezifferte die Baukosten mit etwa einer Million. Dann verliessen sie das Schulhaus, besuchten die benachbarte Friedenskirche und waren schliesslich bei der Bahnhofbrücke angelangt, wo sie sich verabschiedeten. «Seien Sie stolz auf Ihre Grossstadt Zürich, die so bedeutende Opfer bringt für die Erziehung ihrer Jugend.» Und der fremde Besucher schloss: «Zürich hat es redlich verdient, wenn es dereinst Weltstadt wird.» Darauf der alte Zürcher, bevor er der Schipfe zueilte: «Ob das ein Glück sein wird?»

Ende April 1895 waren die dekorativen Arbeiten in der Aula abgeschlossen. Dies nahm die NZZ zum Anlass, ihre Leserschaft im Mai und Juni zu einem weiteren grossen Rundgang durch das Schulhaus einzuladen. So umfangreich der Fortsetzungsbericht auch war (vgl. Nr. 131, 158), so detailliert die Beschreibung mit vielen baulichen, technischen, funktionalen, künstlerischen und dekorativen Aspekten: Die 16 Figurenköpfe fanden keine Erwähnung.

Nicht anders in zwei Spezialpublikationen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschienen: im breitangelegten Fachwerk über Schulhausbauten in der Schweiz von Henry Baudin (1907) und in «Heimatkunde der Stadt Zürich» von Gottlieb Gattiker (1910). Die erste spricht zwar vom «superbe bâtiment», verweist auf technische Einrichtungen und beziffert die Grösse der Aula, die in der Höhe zwei Stockwerke umfasse – das ist es aber auch schon. Namentlich von der zweiten Publikation, einem offiziellen städtischen Schulbuch, hätte man – auch angesichts der übrigen Beschreibungen – mehr erwarten dürfen als den bescheidenen Satz: «Decke und Wände desselben (Saales) sind mit allerlei Bildern geschmückt und geben ihm ein vornehmes Aussehen» (S. 8).

Es vergingen die Jahre: Das Bild des Schulhauses als eindrücklicher Bau und seiner Aula mit überquellender Ausstattung verfestigte sich. Doch nennenswerte kunstgeschichtliche Beurteilungen in monografischen Publikationen oder kulturpolitische Betrachtungen zu den Völkerdarstellungen blieben aus. Dann änderten sich die Zeitenläufe, und das Schulhaus am Hirschengraben erhielt zusätzliche Nutzung und Auslastung. Es begann damit, dass das Gebäude während der Landesausstellung von 1939 Vereinen als Massenlager zur Verfügung gestellt wurde. Während des Zweiten Weltkrieges diente das Gebäude zeitweise als Quartier eines Bataillons im Aktivdienst, und 1944 fanden dort mehr als tausend Flüchtlinge aus Frankreich Aufnahme. Hatte der Zahn der Zeit bereits zuvor am Schulhaus genagt, trug die extensive Nutzung der Räume das Ihre dazu bei, dass das Bauwerk verlotterte, Dekorationen und Schmuck Schaden nahmen. Das Schulhaus kämpfte ums Überleben. Denn die gesellschaftspolitische Aufbruchstimmung im Zürich der 1950er Jahre verband sich mit einer wahren Neubauwut. Das Schulhaus war als Abbruchobjekt angezählt.

In diesem zeitlichen Umfeld, als das Schicksal des Schulhauses auf der Kippe stand, publizierte Doris Gäumann-Wild in der NZZ 1961 einen Bericht über den «Triumph der Ausschmückung» (21.1., Nr. 232). Erstmals unternahm eine Kunsthistorikerin den Versuch, das Schulhaus gesamthaft kritisch zu würdigen, die dekorativen Elemente kunsthistorisch zu verorten, die Plastiken zu beurteilen und ihre Schöpfer zu identifizieren. Und so waren denn auf ihrem Rundgang durch den «merkwürdigen Backsteinbau» mit «vernünftig zweckmässigen Schulzimmern» – vorbei an «sinnlosen» und «schwerfälligen» Elementen – vollkommen neue Töne zu hören. Diese erklangen umso

schriller, als die Autorin im Kontrast mit Lob über die «ganz reizvolle Spielhalle» und deren Kunst-arbeiten nicht geizte. Zwei Räume waren es aber, die sie «von geradezu absurder Hässlichkeit der Ausschmückung» befand: die Eingangshalle und die Aula. In letzterer stiess sie auf einen «ungeheuerlichen Schmuckapparat», auf die «bunt bemalten Früchtegirlanden, die geschnitzten und bunt bemalten Plastiken exotischer Tiere und Menschen, welche in ihrer grellen Realistik den Stoff für einen exotischen Anschauungsunterricht abgeben würden». Und weiter: «Von acht Völkern oder Rassen erscheinen je zwei Köpfe, Chinesen, Inder, Neger, Eskimos.» Warum sie die anderen Kulturen nicht nannte, bleibt ein Rätsel. In ihrer Aufzählung erwähnt sie «die Köpfe von Grosstieren: Tiger, Löwe, die Körper von Kleintieren: Eidechse, Schnecke, Frosch usw.; das ‚Bildungsprogramm‘ ist damit nicht erschöpft: In Wandfeldern finden sich kleine gemalte Landschaften mit belehrenden Darstellungen.» Im Kontrast zu diesem «Schmuckapparat» und «seltsamen Bildungsprogramm» rühmt Gäumann-Wild die acht kleinen Kinderköpfe, die – «ohne belehrende Absicht ins Eichenholz geschnitzt» – im Täferwerk an der Fensterwand befestigt waren: «reizende kleine Werke voller Naturgefühl». Und auch über die gegenüberliegenden acht Mädchenköpfe in Marmor war sie des Lobes voll. Diese, in der gleichen Qualität und in einer Naturfrische wie die Kinderköpfe in der Spielhalle ausgeführt, gehörten ihrer Meinung nach «zum Besten», nicht nur der Aula, sondern des ganzen Bauwerks.

Was sollte nun mit dem Schulhaus am Hirschengraben in seinem desolaten Zustand geschehen? Das Koch'sche Meisterwerk musste doppeltes Glück in Anspruch nehmen: Einmal, dass in den ersten Nachkriegsjahren die finanziellen Mittel für eine Renovation fehlten. Denn ein solcher Eingriff auf der Basis des damaligen Verständnisses für den architektonischen und gestalterischen Ausdruck des Historismus und des Jugendstils hätte zwangsläufig bedeutende Elemente des Originalbestands entfernt. Die Renovation wäre zur umfassenden Purgation geraten. Und das zweite Glück war es, als man feststellte, dass durch einen Neubau keine bessere Ausnützung des Areals möglich geworden wäre. Daher musste die Frage, ob das Schulhaus am Hirschengraben vollständig renoviert oder abgebrochen werden sollte, Ende der 1950er / Anfang 1960er Jahre nicht unmittelbar beantwortet werden.

Allmählich setzte in der Kunst- und Architekturgeschichte ein Gesinnungswandel ein. Was noch kurz zuvor als Kitsch belächelt oder gar in Bausch und Bogen verurteilt worden war, wurde nun anders gesehen: Je mehr Zeit seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert verstrich, desto mehr wurde – neben den Werken der Kunst – auch das Dekorative gewürdigt und anerkannt. Und so gelangten die politischen Behörden und eine breitere Öffentlichkeit zur Überzeugung, dass das Schulhaus zu erhalten sei. Die städtische Denkmalpflegekommission schloss sich dieser Auffassung teilweise an, indem sie bekanntgab, dass dem Schulhaus «eine gewisse Bedeutung als Zeitdokument» zukomme. Die Frage der Unterschutzstellung allerdings sei einer späteren Generation zu überlassen (DK-Bericht 1970/74, S. 265). Und so wurde in der Folge die Gesamtanierung – entsprechend der Dringlichkeit – in Etappen durchgeführt: 1967/68 Turnhallen und Nebenräume; 1970–1972 Fassaden und Dächer; 1973–1975 Inneres des Schulhauses, Umgebung.

Es liegt nahe, dass in diesem zeitlichen Umfeld und namentlich bei der Wiedereröffnung des Schulhauses in den Medien wiederholt Beiträge zu diversen thematischen Aspekten erschienen – namentlich in Zeitungen, welche die Stadt und den Grossraum Zürich abdeckten. Insbesondere war es die sogenannte «Mitschauanlage», die als «Prunkstück» bezeichnet wurde. Bereits vor der Renovation war das Schulhaus am Hirschengraben zur Übungsschule für angehende Sekundar-

lehrer:innen geworden. Im Zuge der Renovation wurde in diesem Zusammenhang der Dachstock des Schulhauses um- und ausgebaut. Um den Praxisunterricht zu bereichern, übernahm der Kanton die Kosten für die Infrastruktur dieses neuen Raumes, der durch eine Glaswand vom Auditorium abgetrennt war. Von hier aus konnten Studierende – ohne als Schulbesuch einzuwirken – eine Lektion miterleben, aufzeichnen und hinterher kommentieren.

Über diese «Mitschauanlage» mit ihren zeitgemässen technischen Hilfsmitteln wurde in den Medien breiter berichtet als über die in neuem Glanz erstrahlte Aula mit ihren Figurenköpfen. Die städtische Denkmalpflege äusserte sich zur Innenrenovation positiv und bezeichnete «die fantasievoll ausgeschmückte Aula» als «Prunkstück des Schulhauses»: «Bunt bemalte Holzplastiken exotischer Tiere und Menschen quasi als Anschauungsunterricht zu fremden Ländern und Sitten zieren Konsolen und Balkenköpfe. Das ‚Bildungsprogramm‘ ist damit noch nicht erschöpft, denn in den Wandfeldern der reichen Täfelung finden sich kleine gemalte Landschaften, meist Fabeldarstellungen mit belehrendem Inhalt.» Die Würdigung der Aula als Gesamtkunstwerk und die differenzierte Beurteilung von Kunst und Dekor blieben aus, damit auch Bezeichnung und Kontextualisierung der Figurenköpfe (DK-Bericht 1974/79, S. 29).

1975, gegen Ende des Sanierungsprojekts, erschien von Werner Müller das «Zürcher Inventar», das sich der Aufgabe verpflichtet sah, «den lange belächelten Unstil der Gründerjahre ins rechte Licht zu rücken». Unter den 100 dokumentierten Bauten und Stätten befand sich das Schulhaus Hirschengraben – «ein echter Gründerbau: Exzesse und Experimente auf allen Ebenen.» Diesem Urteil kann man auch aus heutiger Sicht zustimmen. Dann aber verstieg sich der dipl. Architekt ETH Müller zum Fazit: «Typisch britisch!». Doch damit legte er sich quer zur Bauphilosophie von Architekt Koch. Dieser hatte solche Qualifikationen stets als falsch bezeichnet: Was denn sollte am Bauwerk britisch sein? Auch auf die Aula kam Müller zu sprechen, und zeigte auch hier, dass er das Wesen dieses Raumes mit dem pädagogischen Auftrag und den historischen Kontexten nicht verstanden hatte: «In der grossen Aula ... steigert sich der romantische Historismus ins absolut Skurrile, ins Unbeschreibbare, ins beinahe Unfassbare: die Aula-Decke als einziges Grusel-Panoptikum! Und dabei ist das Ganze doch eher zum Lächeln als zum Weinen: eine Riesenschlange, eine Riesenkröte (oder ein Frosch?) und manch anderes Getier bevölkern das Gehölz des Daches, überwacht von exotischen Häuptern aller Provenienzen» (S. 68f.). Und illustriert waren diese Ausführungen mit der «Aula-Decke», dem «Chinesenpaar», dem «Araber» und der «Araberin» sowie einem «Schülerinnenkopf». Müllers Beurteilung der Aula als «Gruselpanoptikum» floss 1:1 in die Einschätzung der städtischen Denkmalpflege und sollte deren Haltung noch jahrzehntelang prägen.

Im Jahr 1976 erschien von Peter Ziegler in erster Auflage die Broschüre «Aus der Geschichte des Schulhauses Hirschengraben in Zürich», die er in der Folge anreicherte und knapp 20 Jahre später als reich bebilderte, 48-seitige Schrift zum Hundert-Jahr-Jubiläum des Schulhauses (1994) herausgab. Für seine Arbeiten hatte er hauptsächlich auf zeitgenössische Zeitschriften und auf Quellenmaterial aus dem Stadtarchiv Zürich zugegriffen. Ziegler machte Ausführungen zur Baugeschichte und technischen Ausstattung des Schulhauses wie zu schulpolitischen Aspekten; er beschrieb einzelne Räume und den Fassadenschmuck und publizierte Auszüge aus Schüler:innen-Aufsätzen. Erstmals wurde in dieser Schrift die «künstlerische Ausstattung der Aula» grafisch dokumentiert – mit Zeichnungen von Peter Baumgartner (Denkmalpflege der Stadt Zürich). Die acht Figurenpaare sind wie folgt bezeichnet: «Araber», «Südsee-Insulaner», «Neger», «Eski-

mos». «Germanen», «Inder», «Indianer», «Chinesen». Die kritische Beurteilung der Ikonografie und die gesellschaftspolitische Kontextualisierung der Völkerdarstellungen waren kein Thema: In der breiten Öffentlichkeit stiess das Werk von Ziegler mit der Terminologie der Völkerpaare auf keine Kritik.

Nach diesen beiden Publikationen von Müller und Ziegler, die zeitlich beide im Zusammenhang mit der erfolgten Restaurierung des Schulhauses standen, kehrte für längere Zeit Ruhe ein. In der publizistischen Rezeption der Aula und ihrer Dekoration markiert das Jahr 2007 eine Zäsur – nicht in der Aussenwirkung, aber in der kulturpolitischen Deklination. Denn erstmals wurde die «Völkerschau» in der ehemaligen Mädchenschule kulturgeschichtlich verortet und in den kolonialen Kontext gestellt.

Es begann mit Roman G. Schönauers «Baudenkmal der Superlative» (fliegendes Blatt). Nach Ausführungen über baugeschichtliche und technische Aspekte kam der damalige Leiter Bibliothek des Stadtarchivs Zürich via die «hübschen Backfischfiguren» auf die «unvergleichliche» Aula zu sprechen. «Dieses reizvolle Panoptikum des Fremden, des Geheimnisvollen, des Märchenhaften und vor allem auch des Schönen der Weltschöpfung vermag auch heute noch zu faszinieren.» Er erinnerte daran, dass dieses «Gesamtkunstwerk» in einer Zeit entstanden war, als «die Möglichkeiten zur Visualisierung fremder Menschrassen und Tierarten äusserst beschränkt waren. Wohl ein Grossteil der Zürcher Bevölkerung und insbesondere der Jugend konnte in dieser Aula erstmals ... einen Araber, einen Südseeinsulaner, einen Schwarzen, einen Eskimo, einen Inder, einen Indianer, einen Chinesen oder einen ‚Germanen‘ bestaunen.»

Im September 2007 lud die Denkmalpflege zu einer öffentlichen Besichtigung des Schulhauses Hirschengraben ein. Dabei war auch der Journalist Daniel Suter, der im Anschluss im «Tages-Anzeiger» einen Bericht publizierte und die Leser:innen auf eine «Weltreise» mitnahm. Suter erkannte im Deckengewölbe der Aula einen umgestülpten Schiffsrumpf – «eine Arche Noah der Tier- und Völkerkunde», und prägte damit ein Bild, das bis heute weitergereicht wird. Dann zählte er auf, «Kopf um Kopf wie die Trophäen eines Jägers»: Riesenadler, Wildschwein und Nashorn, Pelikan, Krokodil und Fledermaus, das Schwalbennest wie den Tiger, Löwen, Hahn und Kakadu – alles, was kreucht und fleucht, geschnitzt und bunt bemalt. Und nach den Tieren kamen die «Menschenköpfe aller Kontinente, paarweise gesammelt und aufgereiht, eine Völkerschau der kolonialen Globalisierung». Und Suter weiter: «Finster schauen die Eskimos, blankplatt das Germanenpaar, weisse Zähne zeigen die Afrikaner, der Chineser trägt noch den Zopf der Kaiserzeit, der Inder lässt seinen Schnurrbart griesgrämig hängen, und sehnsuchtsvoll blickt seine Frau in die Weite, als erwarte sie den europäischen Erlöser. Die Künstler, die diese Figuren vor über hundert Jahren schufen, haben ihre eigenen Orientträume in die Gesichter der Frauen geschnitzt. Die Männerköpfe sind ihnen fremde Rivalen geblieben, bestenfalls edle Wilde. Wie der melancholische Indianer mit dem Federschmuck in den Zürcher Stadtfarben.»

Von dieser Neuinterpretation aber wollte die Denkmalpflege der Stadt Zürich nichts wissen. Wie bereits im Jahre 2000 sprach sie 2008 zwar vom «fantasievollen Stilgemisch» und vom «reichen plastischen Bauschmuck in den Repräsentationszonen», um dann aber – als «Höhepunkt» – die Figurenköpfe in der Aula als «Gruselpanoptikum» zu qualifizieren.

Das Sensorium für das kritische Potenzial der Aula war bei den Medien noch nicht geweckt. Die Darstellung von Völkern nach «Rassen» schien weder für die breite Bevölkerung noch für die Be-

sucher:innen des Schulhauses ein Thema zu sein. Nicht für die Parteien der unterschiedlichen Couleur, die in der Aula Sitzungen durchführten; nicht für den Regierungsrat des Kantons Zürich, der sich unter dem Jupiter-Adler zusammenfand; nicht für die Gäste von Preisverleihungen und anderen kulturellen Veranstaltungen; nicht für die Teilnehmenden von Hochzeits- und Geburtstagsfeiern, die unter den grossen Augen der Figurenköpfe das Tanzbein schwingen, sich zuprossteten oder vergnügt oder still und ehrfurchtsvoll den jeweils zu Feiernden lauschten, die von der Rednerbühne aus das Wort ergriffen hatten – auf der einen Seite von einem arabischen und einem südsee-insulanischen Ehepaar flankiert, auf der anderen Seite von einem chinesischen und einem amerikanisch-indigenen.

Im Jahre 2012 nahm Jürg Rohrer im «Tages-Anzeiger» (17.10.) unter dem Titel «Mahagonisitze für das Mädchenklo: Als die Stadt noch klotzen durfte» das Thema wieder auf. Nach den Ausführungen über die technischen Errungenschaften kam er auf das «grösste Prunkstück des Schulhauses» zu sprechen: auf die Aula, «ein reich verziertes Holzgewölbe im Stil einer gotischen Kapelle», und auf deren «Figurenrausch» – «gespickt mit typisierten Menschen- und Tierköpfen von Arabern, Südsee-Insulanern, Negern, Eskimos, Germanen über Nashorn, Fledermaus, Frosch, Maikäfer bis hin zu Quartier- und Familienwappen sowie der Darstellung von Fabeln.»

Dieser Beitrag warf keine gesellschaftspolitischen Wellen. Kurz darauf wurde die History-Dokufiction «Die Schweizer» (2013) ausgestrahlt, die in Folge 4 («Alfred Escher und Stefano Franscini») im Schulhaus Hirschengraben spielt – mit wichtigen Szenen in der Aula, dazu im Treppenhaus und im Vestibül. Die Figurenköpfe, die im Kontext der Ausstrahlung öffentlich nicht problematisiert wurden, waren auch zuvor während den Drehaufnahmen kein bewegendes Thema gewesen. Dies überrascht insofern, als Radio und Fernsehen aller Sprachregionen von SRG/SSR den ganzen Monat November 2013 zu einem Themenmonat über die Identität der Schweiz und ihrer Bewohner:innen gemacht hatten.

Lediglich eine Randerscheinung ist die Aula bis heute in den einschlägigen baugeschichtlichen Lexika und Handbüchern und auch in den kunstgeschichtlichen Standardwerken geblieben. André Meyer hat im Band «Profane Bauten» (Ars Helvetica 1989) das Schulhaus abgebildet, indes keine Beschreibung der Aula gegeben. Band 10 (1990) des «Inventars der neueren Schweizer Architektur» (INSA), der unter anderem der Stadt Zürich gewidmet ist, spricht von «historisch-fantasievollem Stilpluralismus» im Innern des Schulhauses, dem «bemerkenswerten Hauptvestibül mit Marmorsäulen», «repräsentativen Treppenanlagen» und von einer «grosse(n), reich ausgestattete(n) Aula mit offenem Dachstuhl» (S. 347). In «Baukultur in Zürich», 2008 vom Amt für Städtebau der Stadt Zürich herausgegeben, wird die Aula mit ihren «reichen, von exotischer Phantasie belebten Schnitzereien» als «besonderer Schmuck» des «ungewöhnlich grosszügigen Schulgebäudes» bezeichnet (S. 163). Auch im kurzen Text über das Schulhaus im «Architekturführer Zürich» (2020) fehlt der Hinweis nicht, dass die Aula der Höhepunkt des Bauwerks sei (Huber, S. 145). Noch spärlicher fällt die Erwähnung des Schulhauses Hirschengraben im «Kunstführer durch die Schweiz» aus. In Band 1 dieses neu konzipierten Werks, das ab 2005 in vier Bänden erschien, findet sich lediglich die stichwortartige und unpräzise Bemerkung: «reiche Ausstattung, v. a. in der Aula, Dekorationsplastik hauptsächlich von August Bösch» (S. 767). Im zweiten Band über die Stadt Zürich von Konrad Escher in der Reihe «Kunstdenkmäler des Kantons Zürich», erschienen 1949, ist das Schulhaus Hirschengraben nicht erwähnt. 2016 erschien die Neuauflage (Band VI). In knappen Worten wird ausgeführt, dass das Innere des Schulhauses

«mit einem für Zürich einzigartigen Aufwand ausgestattet» sei, um dann über die Spielhalle auf den «Höhepunkt» zu verweisen, die «festliche Aula»: «Das Figurenprogramm umfasst geschnitzte und bemalte Konsolen mit den Darstellungen exotischer Tierarten und Volksgruppen sowie Mädchenporträts» (S. 178f.). Das war's dann aber auch schon mit diesem indirekten Hinweis auf die Figurenköpfe.

Das Desiderat einer publizistisch eigenständigen kunstgeschichtlichen Darstellung des Schulhauses Hirschengraben mit einer systematischen und kritischen Würdigung von Architektur, Bauplastik und Dekor bleibt offensichtlich.

Im Jahre 2019 löste eine Clique an der Basler Fasnacht mit dem Cortège «Bimbotown – Neuigkeiten us em Dschungel» eine Debatte um Rassismus aus. Während es in Basel trommelnde Menschen in Baströcken waren, die – eingesperrt in einen Gitterkäfig – von Männern in Tropenhelmen und weissen Uniformen durch die Strassen geführt wurden, führte am Zürcher Zunftball 2023 ein Blackfacing-Sketch zu einer Untersuchung, ob die Rassismus-Strafnorm verletzt worden sei. Gemäss Zürcher Staatsanwaltschaft handelte es sich beim Vorfall indes um «banalste Klischees», um eine «nicht zeitgemässe» «verunglückte Darstellung». Der Tatbestand «Diskriminierung und Aufruf zu Hass» gemäss Strafgesetzbuch sei nicht erfüllt (Sarasin).

Am 25. Mai 2020 wurde der Afroamerikaner George Floyd bei einer Polizeikontrolle in Minneapolis getötet. Dieses Ereignis und die gewaltsamen Umstände seines Todes lösten weltweit Proteste aus. Die «Black Lives Matter»-Bewegung, deren Anfänge auf 2013 und den Kampf gegen Gewalt an People of Color (PoC) zurückgehen, wurde mit dem Tod von George Floyd zum Motor im Kampf gegen staatliche rassistische Gewalt. Auch in der Schweiz gingen im Sommer 2020 in verschiedenen Städten Tausende auf die Strasse, um gegen Gewalt an PoC zu demonstrieren. Die Frage nach den verschiedenen Formen des Rassismus wurde in Medien wie auf gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Plattformen in einer Breite und Tiefe gestellt, wie das zuvor nicht der Fall gewesen war. Studien wurden in Auftrag gegeben, Behörden richteten Kommissionen ein und bildeten Arbeitsgruppen, um den alltäglichen, strukturellen oder institutionellen Rassismus zu erfassen. Damit wurde auch der Umgang mit dem kolonialen Erbe der Schweiz zum öffentlich diskutierten Thema.

Der Zürcher Stadtrat setzte die Projektgruppe «Rassismus im öffentlichen Raum» (PG RiöR) ein, die Mitte April 2021 ihren Bericht vorstellte. Unter dem Titel «Rassismusdebatte in Zürich. Die umstrittene Völkerschau im Schulhaus» nahm Martin Huber im «Tages-Anzeiger» als Thema auf und rückte das Schulhaus Hirschengraben in den Fokus der breiten Öffentlichkeit (27.4.2021). In seinem Beitrag, illustriert mit Aufnahmen des «Gesamtkunstwerks», der «imposanten» Aula, und ausgewählter Figurenköpfe, gab er der Historikerin Lea Pfäffli das Wort, welche die «rassifizierten Köpfe» der «Völkerdarstellungen» in die Tradition der «kolonialen Spektakelkultur» stellte, «zu der auch die Menschenzoos zählen, die kommerzielle Zurschaustellung fremder Menschen, die es in Zürich noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts gegeben hat». Die Figurenköpfe hätten als Anschauungsunterricht gedient, sollten die verschiedenen «Rassen» der Welt nach damaliger Vorstellung darstellen. «Die Köpfe weisen jeweils spezifische stereotype Gesichtszüge aus ... sowie Schmuck und Kopfbedeckungen, welche die jeweilige ‚Rasse‘ ausmachen sollten, beim ‚Eskimo‘ etwa die Fellkapuze». Dabei handle es sich «um eine koloniale Vorstellungswelt», die auch in der Schweiz

wirksam gewesen sei, «den Drang, die Welt zu klassifizieren und zu ordnen und sie sich damit auch anzueignen».

2023 wurde – organisiert von «Stadt Zürich Kultur» im Stadthaus die Ausstellung «Blinde Flecken. Zürich und der Kolonialismus» gezeigt, der ein vielfältiges Begleitprogramm folgte. In ihrer Vernissage-Rede (19. 1.) vermittelte Mandy Abou Shoak unter anderem die Problematik des Settings für PoC – ein Aspekt, der im vorliegenden Gutachten mit den Figurenköpfen zum Thema wird. 2024/25 folgte im Landesmuseum Zürich die Ausstellung «kolonial – Globale Verflechtungen der Schweiz», begleitet von einer Publikation zu unterschiedlichen historischen und aktuellen kulturpolitischen Themen im Kontext «koloniales System und koloniales Denken». Wie die Direktorin, Denise Tonella, in ihrem Vorwort schrieb, richtete sich die Ausstellung «an ein breites Publikum und bietet einen Rahmen, der ermöglichen will, die aktuellen Debatten zu verstehen und besser einzuordnen» (S. 9).

Doch wie weiter mit den Figurenköpfen in der Aula des Schulhauses Hirschengraben? Die Antwort wird die Politik geben. Das vorliegende Gutachten zeichnet Kontexte nach und zeigt Möglichkeiten auf.

Rassismus in der Kunst

Die Kunstgeschichte ist bis heute von einer eurozentrischen respektive westlichen Perspektive geprägt. Die Überzeugung, dass Kunst, visuelle Repräsentation und auch die Kunstgeschichte unter dieser Prämisse zur Etablierung und Festigung von rassistischen Stereotypen und Strukturen beigetragen haben und dies immer noch tun, vertritt das Kollektiv CARAH. Dieses *Collective for Anti-Racist Art History* wurde 2020 von sechs Kunsthistorikerinnen der Universität Zürich gegründet, die sich als «offene Konstellation» betrachten, in die sie «People of Color und Menschen ohne Rassismuserfahrungen» einbeziehen (vgl. CARAH, Leitfaden). Die Vereinigung entstand im Gefolge der transnationalen Bewegung *Black Lives Matter (BLM)*, die sich 2013/14 – nach dem Tod des afroamerikanischen Teenagers Trayvon Martin und dem Freispruch des Schützen – durch Protestaktionen gebildet hatte. In den sozialen Medien erlangte ihr Engagement mit *#BlackLivesMatter* weltweites Aufsehen. Grösste Aufmerksamkeit erreichte die BLM nach der Tötung des Afroamerikaners George Floyd im Verlauf seiner gewaltsamen Festnahme am 25. Mai 2020 in Minneapolis durch Polizisten. Die Demonstrationen gegen Polizeigewalt und Rassismus in Minneapolis lösten zahlreiche weitere in anderen Städten in den USA aus. Die BLM ist ein dezentrales Netzwerk und hat keine formalen Hierarchien oder Strukturen.

CARAH zeigt mit Blick auf Zürich und die Schweiz auf, dass sich der kunsthistorische Kanon und der internationale Kunsthandel mehrheitlich mit Werken weisser Künstler:innen beschäftigen, die von weissen Kunsthistoriker:innen aus dem globalen Norden analysiert werden: «Noch immer reflektieren zu wenige Wissenschaftler:innen ihre eigene Position und das im Fach oft normalisierte Weissein in der Beschäftigung mit Kunst und Künstler:innen» (CARAH). CARAH befasst sich mit den Rassismuserfahrungen, die People of Color und Menschen ohne Rassismuserfahrungen in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen in der Schweiz machen. Das Kollektiv hofft, damit «einen Beitrag zur Dekolonisierung der Universität Zürich» zu leisten und «darüber hinaus Rassismus in ausseruniversitären Kunsträumen entgegenzuwirken» (CARAH).

Zwei Grundprobleme der Kunstgeschichte rückt die Analyse von CARAH ins Zentrum. Einerseits die Tatsache, dass die Sammlungsbestände der westlichen Kunstmuseen in ihren historischen Sammlungen fast ausschliesslich Werke westlicher weisser Künstler:innen umfassen, während die Artefakte indigener Völker in separaten ethnografischen «Völkerkundemuseen» untergebracht sind. Andererseits richtet sie ihren Fokus auf die Darstellungen, die westliche Künstler:innen von indigenen Menschen gemacht haben. Dass es sich dabei um problematische Schilderungen von versklavten und benachteiligten Menschen handeln kann, hat die bisherige Auseinandersetzung mit diesen Szenen weitgehend ausser Acht gelassen.

Die Biennale Venedig 2024 ist ein Beispiel für die Neuorientierung und Ausweitung kunstgeschichtlicher Selektionskriterien, wie sie heute vor allem Grossveranstaltungen zur Gegenwartskunst anwenden. Adriano Pedrosa, ihr Kurator, hat mit der Fragestellung «Stranieri ovunque» den Radius der Kunst massiv erweitert, indem er das Verhältnis zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden neu definierte. Die aus dem Kanon bisher ausgeschlossenen «Ausländer:innen, Emigrant:innen, Expatriates, Exilant:innen und Flüchtlinge» stammen mehrheitlich aus Gegenden, die auf der Karte der Kunstgeschichte zuvor höchstens ansatzweise vertreten waren. Pedrosa fasst sie unter dem Begriff «Stranieri» zusammen, der es ihm erlaubt, alle seiner Meinung nach bisher nicht oder zu wenig berücksichtigten Kunstschaffenden in einen ersten globalen Gesamtüberblick zur Weltkunst zu integrieren. Die Mehrzahl der Künstler:innen seiner Biennale stammt aus dem Globalen Süden, aus Afrika, Südamerika, Südostasien, Australien, Neuseeland und ist indigener Herkunft. Als eigenständige Kreative waren Kunstschaffende aus diesen Ländern zuvor nur dann wahrgenommen worden, wenn sie sich an einer Kunsthochschule mit den Themen und Stilen der westlichen Avantgarde befasst und entsprechend ausgedrückt hatten. Weil sie in diesem Setting stets auf bereits Vorhandenes reagierten, wurde ihre Kunst fast immer als epigonal disqualifiziert und entsprechend nicht wahrgenommen.

Artefakte indigener Kunstschaffender wurden zu Zeiten des Imperialismus als Ethnografika in Völkerkundemuseen als Werke «tieferstehender» Kulturstufen zur Schau gestellt, um die Herrschaft der Kolonialherren über «primitive» Völker zu legitimieren. Ein Sonderfall sind die kultischen Masken und Idole aus Afrika und Ozeanien, die eine neue Generation von Künstler:innen in Paris und Dresden im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zur Entwicklung neuer Raum-Zeit-Modelle inspirierten. Künstler wie Pablo Picasso (1881–1973), Georges Braque (1882–1963), Maurice de Vlaminck (1876–1958) und André Derain (1880–1954) in Paris sowie Ernst Ludwig Kirchner (1880–1938), Emil Nolde (1867–1956) und Paul Klee (1879–1940) in Dresden und München verdankten ihren «Primitivismus», der sie im Kubismus und Surrealismus neue Konzepte der Abstraktion finden liess, der sogenannten «Negerkunst» (vgl. Einstein). Auch wenn einige von ihnen wie Picasso und Kirchner afrikanische Masken sammelten und in ihren Ateliers aufhingen, anerkannten sie ihre anonymen Schöpfer nicht als gleichwertige Künstler.

Dass der Umgang mit indigenen Künstler:innen des nichtwestlichen Kunstbetriebs, unabhängig davon ab, ob sie sich in den Stilen der westlichen Avantgarde oder in ihren eigenen Idiomen ausdrücken, selbst im Jahr 2024 noch keineswegs ohne Klassenunterschiede verläuft, machen die vielen St.-Petersburger-Hängungen an der Biennale Venedig bewusst. Denn Pedrosa ging es mehr um die Masse der bisher nicht integrierten «Anderen» als um die Würdigung ihrer künstlerischen Einzelleistung. Problematisch war diese Form der Darstellung, weil andere Künstler:innen mit mehreren Werken in Einzelräumen «museal» hervorgehoben wurden.

Wichtige Kurator:innen der internationalen Gegenwartskunst – dies belegt neben der Venedig-Biennale von 2024 beispielsweise die *Documenta 15* 2022 – sind sich heute einig, dass die Kriterien für die Beurteilung von Kunst revidiert und erweitert werden müssen. Werke sogenannt «primitiver» indigener Kunschtchaffender dürfen nicht länger aus der Optik westlicher Überlegenheit lediglich ethnografisch als Volks- und Stammeskunst gewürdigt werden. Vielmehr muss die Auseinandersetzung und Qualifikation ihrer Werke als Ausdruck der kulturellen Identität derer, die sie gestaltet haben, verstanden und qualifiziert werden. Dies wird nur möglich sein, wenn die westliche Kunstwissenschaft ihre Qualitätskriterien hinterfragt und erweitert. Da sich der arrivierte Kunstbetrieb nach wie vor auf die Erwartungen und Bedürfnisse einer Elite bezieht, die sich an traditionellen Ästhetik- und Avantgardevorstellungen orientiert und Kunstwerke als Prestigeobjekte benutzt, bleibt die Integration nichtwestlicher indigener Kunst aus den Ländern der Dritten und Vierten Welt das grosse Thema der aktuellen Debatten.

Ein weiteres Forschungsfeld im Zusammenhang mit den ethnografischen Sammlungen sei hier nur gestreift: Die Kunstwerke sind in Bezug auf ihre Provenienz zu erforschen und gegebenenfalls an Erben der ursprünglichen Eigentümer zu restituieren, sofern unrechtmässige Erwerbsumstände nachgewiesen werden. Mit Restitutionsen von Kunstwerken, die während des Kolonialismus afrikanischen Völkern geraubt wurden wie die Benin-Bronzen, befassen sich Schweizer Museen seit der Jahrtausendwende. Verschiedene Rückführungen sind bereits in die Wege geleitet und abgewickelt worden, beispielsweise durch das Historische Museum Bern oder das Museum Rietberg in Zürich. Wie die Kunsthistorikerin Noemi Etienne, die 2016 bis 2022 das Forschungsprojekt «Exotic Switzerland?» leitete, 2023 festhielt, ist die «Dekolonialisierung der Museen ... eine kolossale Aufgabe», wobei die Schweiz in der «Frage der Rückgabe ... Vorreiterin» ist (Etienne, S. 63).

Der zweite wichtige Forschungsbereich, den CARAH zur Diskussion stellt, betrifft Darstellungen von «nichtweissen» Menschen auf Kunstwerken von «weissen» Maler:innen und Plastiker:innen. Vermeintlich harmlose Genreszenen können sich bei kritischer heutiger Analyse als diskriminierende oder rassistische Szenen zu erkennen geben, wenn man sich etwa mit der sozialen Stellung von schwarzen und indigenen Diener:innen und Plantagearbeiter:innen befasst. Erst wenige Museen widmen sich diesem Thema und liefern Erklärungen zu entsprechenden Darstellungen. Erklärungsbedürftig sind solche Gemälde und Skulpturen «weisser» Künstler:innen, weil sie «nichtweisse» Menschen aus der Perspektive der damaligen gesellschaftlichen und politischen kolonialen Machtstrukturen ihrer Zeit zeigen. Solche Darstellungen können die Selbstwahrnehmung heutiger PoC verletzen; sei es, dass sie sich mit den dargestellten Menschen identifizieren, sei es, dass sie von «weissen» Menschen mit diesen verglichen und herabgewürdigt sehen.

Kunstwerke, die schwarze und indigene Menschen aus Nord- und Südamerika, Afrika, Australien und der Arktis zum Thema haben, sind generell kritisch zu hinterfragen. Meist entstanden sie aus dem Bewusstsein des Othering, das von einer dominanten Gruppe oder kolonialen Autorität angewandt wurde, um einheimische oder kolonisierte Subjekte in die Kategorie des «Anderen» einzuordnen und auszugrenzen. Künstler:innen haben ihre Bilder aus diesem in ihrer Gesellschaft verankerten Bewusstsein realisiert und damit das rassistische Menschenbild bestätigt. Museen, die sich der Aufgabe stellen, solche Darstellungen in ihren Sammlungen zu orten und untersuchen, sind beispielsweise das Metropolitan Museum in New York sowie das Rijksmuseum Amsterdam. Hier werden die Brasilien-Landschaften von Frans Post (1612–1680) im Kontext des Kolonialismus neu erklärt. Betrachter:innen erfahren, dass diese Gemälde nicht bloss idyllisch-exotische

Landschaften wiedergeben, wie in der Kunstgeschichtsschreibung bisher dargelegt, sondern auch auf Plantagen schuftende indigene Sklaven. Diese waren in der älteren Literatur lediglich als Staffagefiguren wahrgenommen worden (vgl. Beyme von, S. 208).

In der Schweiz steht vor allem das Kunstmuseum Solothurn mit seiner Sammlung von Darstellungen schwarzer Menschen in den US-Südstaaten, die Frank Buchser (1828–1890) 1866 bis 1871 bereiste, in der Pflicht. Buchser hielt sich kurz nach dem Bürgerkrieg in den USA auf und befasste sich mit den gerade aus der Sklaverei befreiten Menschen in grossen Genrekompositionen. In Gemälden wie *Negeridyll* von 1870 stellte er eine junge Mutter mit Kind als säkularisierte Madonna mit Jesuskind dar. Die Szene situierte er in einer idyllischen Farmlandschaft, in der sich sein Faible für das «Pittoreske» und «Exotische» entfalten konnte. Schwarze Menschen malte er meist mit übertrieben aufgeworfenen Lippen, beispielsweise auf dem Bild *Schwarzer Junge mit Schaufel* von 1867 (Müller, S. 149f.). Soziale Fragen bleiben auf Buchsers Darstellungen schwarzer Menschen in den US-Südstaaten aussen vor. Die schwarzen Menschen werden in arrangierten Genreszenen, in denen sie oft auf karikierende Weise das Verhalten von Weissen imitieren, vorgeführt wie die indigenen «Wilden» aus Afrika in den Völkerschauen, die damals gleichzeitig in den Schweizer Städten tourten. Der Vergleich von Buchsers «schwarzen» Amerikaner:innen mit den ebenso inszenierten Idyllen, mit denen die Völkerschauen auf Plakaten beworben wurden, ist bisher wissenschaftlich nicht systematisch untersucht worden.

Zu einem gleichwertigen Gegenüber einer «weissen» Frau wird eine «schwarze» Frau erstmals in der Schweizer Kunst auf Félix Vallottons (1865–1925) psychologischer Analyse *La Blanche et la Noire* von 1913. Das Bild ist eine Paraphrase auf Edouard Manets *Olympia* von 1863 (vgl. Peruchipetri, S. 51ff.). Im Unterschied zu Buchser, der seine «Schwarzen» als unzivilisierte Unterklassemenschen charakterisierte, setzt Vallotton keine rassistischen Stereotypen ein. Vallottons Schwarze ist modisch gekleidet und frisiert wie eine Dame der bürgerlichen Gesellschaft der Zeit.

Die Schweizer Kunstmuseen stehen am Anfang einer kritischen Neubeurteilung ihrer Kunstwerke mit kolonialistischer Thematik oder einem entsprechenden Hintergrund. Sie haben sich folglich nicht nur mit der Provenienz ihrer Kunstwerke zu befassen, sondern auch mit deren Inhalten. Darstellungen von «nichtweissen» Menschen gelten noch immer als Genrethemen mit an sich belanglosen Inhalten und werden rein ästhetisch qualifiziert. Dass sie zu Zeiten kolonialer Machtstrukturen, in die auch Schweizer Rohstoffhändler, Missionare, Auswanderer und Reisläufer involviert waren, entstanden sind, ist erst seit kurzem ein Thema. Die Ausstellung «kolonial – Globale Verflechtungen der Schweiz» im Landesmuseum bietet für eine kritische Aufarbeitung und Neubeurteilung vieler Kunstwerke wichtige Grundlagen (vgl. Kolonial).

Es stellen sich konkrete Aufgabenstellungen und Fragen: Neu zu beurteilen sind die Kunstwerke, die Menschen mit «nichtweisser» Hautfarbe zeigen. Wie sind diese Menschen wiedergegeben? Stehen diese Darstellungen in direktem oder indirektem Zusammenhang mit Kolonialismus und Rassentheorien? Zu klären ist, ob diesen Darstellungen ein rassistisches Menschenbild zugrunde liegt. Falls «nichtweisse» Menschen auf herabwürdigende, diskriminierende Weise charakterisiert sind, besteht Handlungsbedarf. Ebenso zu fragen ist, wie diese Werke auf heutige Menschen, insbesondere auf PoC, wirken.

Verbindliche Vorgaben, wie mit problematischen Darstellungen umgegangen werden soll, liegen nicht vor. Auf jeden Fall muss eine betroffene Person Erklärungen vorfinden, die ihr die Situation

kontextualisieren. Dass die Schweizer Museen via ihre Vereinigungen VMS und ICOM Richtlinien für den Umgang mit Menschendarstellungen in kolonialem Kontext erarbeiten, ist eine Dringlichkeit. Ausländische Museen wie beispielsweise das Rijksmuseum Amsterdam oder das Metropolitan Museum in New York sind bereits seit Jahren aktiv in diesem Bereich. Sie sind sich dieser Problematik bewusst und erklären und warnen. Im Umgang mit Darstellungen nichtweisser Menschen stehen die Schweizer Museen dagegen erst am Anfang. Dass sie sich ebenfalls mit der Problematik befassen, lässt sich erst aus indirekten Strategien ersehen: Problematische Bilder und Skulpturen werden schlicht nicht mehr ausgestellt respektive ins Depot verbracht. Dies gilt für Buchsers Genre-Schwarzen ebenso wie für die orientalischen Sklavenmärkte mit nackten weissen und schwarzen Frauen des tschechisch-schweizerischen Malers Otto Pilny (1866–1936).

Wer in ein Museum geht, will Kunst sehen und kann nicht ausschliessen, dass gewisse Artefakte ästhetische, moralische, religiöse oder sexuelle Vorstellungen verletzen. Man ist also bei einem Museumsbesuch nie generell unvorbereitet, sondern allenfalls bereit, sich herausfordern, provozieren und belehren zu lassen.

Genregemälde mit möglichem rassistischem Gehalt («nichtweisse» Menschen als «Wilde», «nichtweisse» Diener und Sklaven auf historischen Darstellungen) verletzen im musealen Kontext betroffene Personen meist weniger direkt als problematische Kunstwerke, mit denen diese im öffentlichen Raum unvorbereitet konfrontiert sein können. Zum Fall der Hausnamen im Zürcher Niederdorf: Gemäss der Projektgruppe «Rassismus im öffentlichen Raum» der Stadt Zürich können sich in solchen Situationen «Direktbetroffene» «in Würde und Selbstbild verletzt» fühlen (PG RiÖR, S. 5). Das Gleiche gelte für «exotisierende» Darstellungen von Frauen aus Afrika und Asien auf Portalen an der Sihlpost und am Kaufhaus Sihlporte (vgl. Manda Beck, Andreas Zangger, in: EKR, TANGRAM 47, S. 119).

Die verantwortlichen Entscheidungsträger sind hier anders gefordert als Museumsdirektor:innen und Konservator:innen. Je nach räumlicher Situation ist es praktisch unmöglich, Schranken aufzubauen. Erklärungen nach einer bereits erfolgten Verletzung sind keine ausreichende Strategie. Bei historischen Kunstwerken im öffentlichen Raum mit kolonialistischem Hintergrund ist eine objektbezogene Aufarbeitung angezeigt. Zu prüfen ist in Einzelfällen eine kulturhistorische Analyse unter Einbezug der Betroffenenperspektive. Die Stadt Zürich hat bisher noch nicht systematisch nach entsprechendem historischem Schmuck und problematischen Kunstwerken im urbanen Raum recherchiert. Auch wenn es sich um bekannte Kunstwerke an oftmals frequentierten Orten handelt, ist der Umgang mit Objekten oder Darstellungen im öffentlichen Raum mit Bezug zu Rassismus und Kolonialismus bis heute schweizweit nicht einheitlich geregelt. Dies liegt hauptsächlich daran, dass es zwischen privaten, kommunalen, städtischen und eidgenössischen Eigentümer:innen keine allgemeinverbindlichen Richtlinien gibt. Entsprechend unterschiedlich sind die jeweiligen Massnahmen vor Ort.

Breit in den Medien diskutiert ist das Wandbild, das Otto Baumberger (1889–1961) im Zirkulationsraum des Bahnhofs in Zürich-Wiedikon 1927 geschaffen hat. Beim zweiteiligen Wandbild handelt es sich um Werbegrafik im Auftrag des Warenhauses Jelmoli. Dargestellt sind auf der einen Seite modisch gekleidete Kundinnen, die sich im Warenhaus in Zürich feine Stoffe vorführen lassen, während auf der Gegenseite ein Afrikaner, ein Araber und ein Asiate «Colonialprodukte» feilbieten. Wer auf das Sehen von spezifischen Ungleichheiten sensibilisiert ist, erkennt, dass die

nichtweissen Männer im Vergleich zu den zeitgenössisch vornehmen Zürcherinnen als Exoten typisiert sind: Der Schwarze mit flacher Nase, wulstigen Lippen und struppigem Haar, der Araber mit Bart und Turban, der Asiate mit langem Zopf und übertrieben schrägstehenden Augen. Im Darstellungsmodus zwischen den städtischen Frauen und den exotischen Händlern herrscht eine ausgesprochene Distanz, die klarmacht, dass es sich um verschiedene Welten handelt.

PG RiÖR wollte die Szene aufgrund des Wissens um die «zentrale Bedeutung der Baumwolle im transatlantischen Sklavenhandel und die Verstrickung der Zürcher Baumwollindustrie» nicht mehr als «reine Werbegrafik» verstehen und schlug eine Kontextualisierung durch «das Anbringen von Gedenktafeln oder anderen Formen erläuternder Erklärungen» vor (PG RiÖR, S. 15, 21). Inzwischen haben die Verantwortlichen der SBB als Eigentümer des Bahnhofs vor beiden Wandbildern diese Empfehlung aufgenommen und je eine grosse Infotafel angebracht, auf der die gegensätzlichen Figurenszenen interpretiert werden: Auf der Tafel erfahren die Leser:innen, dass den Szenen, die sie als harmlose Werbebilder bisher vielleicht kaum beachteten, eine problematische Weltsicht zugrunde liegen soll:

«Im Zentrum beider Wandbilder steht der Konsum von Gütern aus aller Welt: Früchte, Teppiche und Tee im einen, Baumwolle im anderen Bild. Diese Waren kamen aus Kolonien oder ehemaligen Kolonien in Afrika, Arabien, Asien und Amerika. In dem einen Wandbild bieten drei Menschen aus diesen Weltgegenden ihre Waren an. Sie sind in passiver Haltung und stereotyp dargestellt, gewissermassen als Herkunftslabel für die Güter reine Lieferanten von Rohstoffen und Nahrungsmitteln. Die Zürcher Figuren sind dagegen aktiv. Diese Rollenteilung versinnbildlicht die Diskriminierung ganzer Erdteile als Lieferanten von Rohstoffen und Nahrungsmitteln, benachteiligt durch ungerechte Preise, Handels- und Arbeitsbedingungen. Solche Werbebilder ... bestätigen und verstärken ... rassistische Vorstellungen und Diskriminierungen, prägen das kollektive Bildgedächtnis und überdecken das durch Versklavung, Vertreibung und Ausbeutung verursachte Leid» (Schrifttafel im Bahnhof Wiedikon).

Die Neuinterpretation des Wandbildes stiess beim Quartierverein Wiedikon und auch unter Kunsthistoriker:innen auf Kritik. Die Erklärungen mögen heutigen Passant:innen hinter vermeintlich harmlosen Figurenszenen problematische Inhalte bewusst machen. Ohne Verweis auf das aktuell verbreitete Konsumverhalten – beispielsweise in Bezug auf in der Dritten Welt produzierte Billigtexilien – wirkten sie jedoch primär als moralische Augenwischerei (vgl. Quartierverein Wiedikon).

Eine vergleichbare Thematik kolonialer Bildwelten wie den Jelmoli-Bildern im Bahnhof Wiedikon liegt den Mosaikportalen zugrunde, die Carl Roesch (1884–1979) 1929 für das monumentale Gebäude der Sihlpost der Architekten Gebrüder Bräm realisierte. Der bis heute mit keinerlei Erklärungen versehene Bildzyklus widmet sich der damals neuen Mechanisierung der Postverarbeitung in Zürich. Roesch ordnete jeweils 13 Einzelfelder mit Motiven und figürlichen Szenen zu den Themen «Transport und Verpackung» symmetrisch um die beiden seitlichen Eingangsbereiche. Beide Portale sind nach dem gleichen Schema aufgebaut und stehen in Beziehung zueinander. Das Portal Kasernenstrasse 95 ist als «Portal des Aussendens» zu deuten, das Portal Kasernenstrasse 97 als «Portal der Ankunft». Warentransporte mit Flugzeugen oder Eisenbahnen stehen solchen mit Kamelen, Eseln oder Kanus gegenüber. Exotisierende Darstellungen von Frauen aus Afrika und Asien würden den Zeitgenossen das «ungezwungene und ursprüngliche Leben» der «Naturvölker» vor Augen führen (zit. Manda Beck, Andreas Zangger, in: EKR, TANGRAM 47, S. 119).

Roesch hatte dazu zeitgenössische Fotoreportagen, die das Leben der Kolonialherren in Afrika dokumentieren, als Vorlagen benutzt. Die Darstellung afrikanischer Frauen auf historischen Fotografien machen patriarchale Strukturen der kolonialen Herrschaft sichtbar, wenn sie, was Roesch auf seinem Mosaik übernahm, gut gekleidete Herren mit Tropenhelm neben praktisch unbekleideten schwarzen Frauen zeigen.

Da Roesch seine Szenen mit grossen Mosaiksteinen realisierte, nimmt man sie in erster Linie als flächig-dekorative Abstraktionen wahr. Bei eingehender Betrachtung fügen sich die Farbflecken jedoch zu klar lesbaren Figuren. Seine als «völkerverbindendes Sinnbild» gemeinten Figurenszenen, die «weisse», gebildete Menschen «primitiven» Dunkelhäutigen gegenüberstellen, sind für heutige Betrachter:innen in einem höheren Grad erklärungsbedürftig als Baumbergers exotische Händler. Den meisten Passant:innen sind diese Bezüge zum Kolonialismus jedoch kaum bewusst.

«Exotisierende» Darstellungen von Frauen aus Afrika und Asien finden sich auch beim Gebäudekomplex «Sihlporte», und zwar ebenfalls an einem Portal, hier in Form von Reliefs. Die Reliefs schuf der Zürcher Bildhauer Hans Markwalder (1882–1951). Sie zeigen je zwei Afrikanerinnen mit nacktem Oberkörper, die auf ihren Köpfen Tongefässe und einen Korb mit Früchten tragen. Alwin Schmid, der Bauherr des «Schmidhofs» (Sihlporte), besass Kaffeeplantagen in Tansania (vgl. Blinde Flecken, S. 28). Die dargestellten Frauen seien damit nicht bloss Werbeobjekte, sondern würden auch wirtschaftlich ausgebeutete Subjekte zur Schau stellen (zit. Manda Beck, Andreas Zangger, in: EKR, TANGRAM 47, S. 119). Die Dekorationszyklen von Roesch und Markwalder sind weder im Detail erforscht noch kommentiert.

Baumberger, Roesch und Markwalder schufen ihre Wandbilder, Mosaike und Reliefs Ende der 1920er Jahre. Ihr Blick auf fremde Völker ist zeittypisch und reflektiert das Bild, das sich Schweizer:innen damals von Menschen in den Kolonien machten. Dass sich diese Sicht noch in den 1950er Jahren nicht verändert hatte, macht das Sgraffito von Felix Hoffmann (1911–1975) im Primarschulhaus Göhnhard in Aarau deutlich. Auf zwei Wänden über Eck in einer der Eingangshallen hat Hoffmann für die Schülerinnen und Schüler die *Völker der Erde* ausgebreitet. Alle Figuren sind auf gleiche Weise in schwarzen Umrisslinien und mit wenigen roten Binnenflächen dargestellt. Zu sehen sind Schlittenszenen mit Rentieren, in denen die Kinder «Eskimos» erkannten. Dann folgen auf derselben Wand zwei «schwarze» barfüssige Mütter, von denen eine einen Krug auf dem Kopf balanciert. Die beiden in Tücher gehüllten Frauen tragen Hals- und Fussreifen. In einer weiteren Szene verfolgen «schwarze» nackte Männer mit Speeren ein Nashorn. Die folgende Wand beginnt mit einem «weissen» Knaben, auf dessen ausgestrecktem Arm ein roter Papagei sitzt. Darauf folgt eine «Indianer»-Gruppe mit Reitern und Häuptlingen beim Rauchen der Friedenspfeife. Ebenso viel Raum nimmt die letzte Szene mit Asiaten beim Reisanbau und beim Warentransport mit Kamelen ein. Alle Figuren sind märchenhaft-exotisch dargestellt, auch der Knabe mit dem Papagei. Mit der Lebenswirklichkeit von Menschen ihrer Kultur um 1950 haben alle diese Figuren höchstens am Rande zu tun. Illustriert werden vielmehr gängige Völkerklischees, die auch hier auf kolonialen Weltbildern beruhen. Insofern sind auch diese auf den ersten Blick harmlosen Bilderszenen, die sich stilistisch an Alois Carigiets (1902–1985) populären Schellen-Ursli-Kinderbüchern orientieren, zu kontextualisieren.

Heutigen Passant:innen zu erklären sind auch Erdteilzyklen auf historischen Fassaden von international tätigen Handelshäusern. Erst ansatzweise aufgearbeitet sind beispielsweise die

Dekorationen der Jugendstil-Fassade des St.-Galler Hauses «Zur Waage»: Auf gleicher Höhe ragen hier fünf überlebensgrosse, vollplastische Sandsteinköpfe weit aus der Fassade heraus. Sie personifizieren die fünf Kontinente. Geschaffen hat sie zusammen mit Figuren antiker Götter und Darstellungen der Lebensalter an derselben Fassade der holländische, damals in St. Gallen tätige Steinbildhauer Henri Gisbert Geene (1865–1950). Gemäss Patrick Minder müssten Passant:innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Personifikationen der Kontinente problematisch seien und dadurch ein Gefälle entstehe. Die Figur des «Afrikaners» sei mit Attributen «des Wilden, Barbarischen oder Unzivilisierten allgemein als Gegenbeispiel zu Entwicklung und Modernität» inszeniert. Laut Minder versetzte die «Produktion und Verbreitung von Darstellungen des Afrikaners ... die Schweizer Betrachtenden in eine Haltung der Selbstzufriedenheit und Überlegenheit und überzeugte sie von der technischen Macht und technologischen Macht und ideologischen Unfehlbarkeit des Westens» (Minder, S. 37f.).

Bis jetzt ist in der Schweiz in einem Fall die Demontage eines Kunstwerks mit Bezug auf Paragraph 262bis abgewickelt worden. Entfernt und in ein Museum verbracht wurde ein Wandbild, das die sozialkritischen Berner Maler Eugen Jordi (1994–1983) und Emil Zbinden (1908–1991) für das Schulhaus Wylergut in Bern geschaffen hatten, da es offensichtlich rassistische Darstellungen vermittele (vgl. Purtschert, S. 11ff.). Mit diesem Wandbild aus dem Jahr 1949 beabsichtigten die Auftraggeber, Kindern der ersten Klassen Anschauungsmaterial zum Verständnis des ABC in Form von Tieren und Menschen vor Augen zu führen. Die Buchstaben, die sich auf Menschen beziehen, führen nichteuropäische Menschen vor: C steht für «Chinesen», I für «Indianer» und N (N-Wort) für die subsaharische Person. Der «Schwarze», als «NEGER» bezeichnet, ist als struppiger Wilder mit karikierend aufgeworfenen Lippen wiedergegeben. Die drei «nichtweissen» Menschen sind auf dem Wandbild-ABC nicht nur stereotyp «primitiv» dargestellt, sondern werden auch Pflanzen und Tieren gleichgestellt. Das im Treppenhaus gross installierte Wandbild vermittelt als Ganzes «ein koloniales Welt- und ein rassistisches Menschenbild» (Wylergut 2024, S. 5).

Ein Treppenhaus in einem Schulhaus ist ein Passierraum, in dem zu Stosszeiten nicht verweilt werden kann. Es ist hier wenig sinnvoll und praktisch unmöglich, Erklärungen anzubringen. Schüler:innen, die sich betroffen fühlen könnten, haben auch kaum eine Wahl, dem Bild auszuweichen. Deshalb wurde das ABC-Bild definitiv abgebaut und ins Museum gebracht.

Raum und Zeit für die Auseinandersetzung mit dem vor Ort toxischen Befund verschafft die derzeitige Präsentation im Historischen Museum Bern. Die Ausstellung *Widerstände. Vom Umgang mit Rassismus* liefert Verständnishilfen. Das Wandbild wird hier nicht als Kunstwerk ausgestellt, sondern als ein historischer Gegenstand analysiert. Die in einer Protestaktion zum Teil schwarz übermalten Tafeln sind nunmehr Teil einer multimedialen Themenausstellung. Diese erklärt, warum das Kunstwerk rassistisch sei. Aufgezeigt wird weiter, wie Rassismus als Instrument kolonialistischer Macht- und Wirtschaftsstrategien funktionierte. Das «Kunstwerk» wird in seiner Zeit kontextualisiert, und es wird vorgeführt, wie es ohne Warnung auf heutige nichtweisse Menschen wirken kann, deren Empfindungen zum «Kunstwerk» in Videostatements vorgeführt werden. Im Kontext der didaktischen Ausstellung kann das Wandbild nicht ohne Analyse wahrgenommen werden, wodurch sich seine toxische Wirkung neutralisiert oder zumindest relativiert.

Zur Kategorie der Werke vor einem kolonialistischen und rassistischen Zeithintergrund zählen auch die «Völkerköpfe» im Schulhaus Hirschengraben. Sie gehören zu den im 19. Jahrhundert

verbreiteten enzyklopädischen Darstellungen des Wissens. Im Unterschied zum ABC im Wylergut gibt es in diesem Fall keine direkten Aufforderungen, Menschen mit nichtweisser Hautfarbe herabwürdigend wahrzunehmen. Dazu kommt, dass die in Zürich gezeigten Völker der Hierarchisierung und Diskriminierung, wie sie in «Rassenlehren» propagiert wurden, nicht folgen. Die Figurenköpfe in der Aula sind nicht rassistisch. Der Sachverhalt des problematischen Zeithintergrunds kann durch entsprechende Massnahmen entschärft werden.

ANHANG

Begleittexte	185
Protokolle der Interviews.....	198
Quellen und Literatur: Verzeichnis und kritische Anmerkungen	278
Glossar.....	298
Abbildungen	301
Dank	318

Begleittexte

Begleittext 1: Baugeschichtliches Umfeld	186
Begleittext 2: Ein Musterschulhaus	187
Begleittext 3: Repräsentation der alten Stadt Zürich.....	188
Begleittext 4: Architekt Alexander Koch (1848–1911)	189
Begleittext 5: Die beiden Plastiker August Bösch (1857–1911) und Joseph Regl (1846–1911)	190
Begleittext 6: Die modernisierte Schweiz – Voraussetzungen für Völker- ausstellungen im grossen Stil.....	192
Begleittext 7: Von «edlen Wilden» und von Klassifikationen der «Men- schenrassen».....	194
Begleittext 8: Hochimperialismus im letzten Viertel des 19. Jahr- hunderts.....	197

Begleittext 1: Baugeschichtliches Umfeld

Der vielschichtige Wandel, der die alte Stadt Zürich ab Mitte des 19. Jahrhunderts erfasste, war der Übergang vom Provinziellen zum Grossstädtischen. Diese Transformation wird baugeschichtlich aussagestark dokumentiert: Durch den spekulativen Stil der Gründerzeit, die Industriequartiere, die Villengegenden an den Hügeln der Enge, in Hottingen und etwas später am Zürichberg. Auch in der alten Stadt stechen Bauten grösseren Ausmasses und mit repräsentativen Fassaden unterschiedlicher Spielarten in die Augen – errichtet für private wie öffentliche Zwecke. Beispielhaft sind zu nennen Polytechnikum (1864), Hauptbahnhof (1871) und Kreditanstalt (1877). Zeitgleich mit dem Schulhaus am Hirschengraben wurden in Zürich mehrere Prunkbauten errichtet: das Stadttheater beziehungsweise das spätere Opernhaus (1891) und die neue Tonhalle (1895) durch die Wiener Architekten Ferdinand Fellner (1847–1916) und Hermann Helmer (1849–1919), das «Rote Schloss» (1893) durch Heinrich Ernst (1846–1916) und Alexander Koch (1848–1911), schliesslich das Schweizerische Landesmuseum (1898) durch Gustav Gull (1858–1942). Während das «Rote Schloss» den Burgenstil französischer Prägung übernahm, folgte der Komplex des Landesmuseums spätgotischen Formen und der Renaissance. Das Schulhaus am Hirschengraben wiederum, das zwar auf englischer Neugotik basierte, komponierte ganz verschiedene Stilrichtungen.

Bemerkenswert ist, wie unterschiedlich Schulhaus und Landesmuseum kunstgeschichtlich rezipiert werden und im gesellschaftlichen Bewusstsein verankert sind: Hier das Objekt am Platzspitz mit Gull als führendem Vertreter des späten Historismus, bis heute ein architektonisches Vorzeigeobjekt der Schweizer wie der Zürcher Geschichte, dort das stilpluralistische Schulhaus von Koch, das zunächst grosses Aufsehen erregte, bald aber im Schatten des Landesmuseums stand. Die unterschiedliche Gründungsgeschichte der beiden Häuser mag dazu beigetragen haben. Während der hemmungslos streitbare erste Direktor des Landesmuseums, Heinrich Angst (1847–1922), um Ferdinand Hodlers Wandgemälde einen veritablen Kunstkrieg entfachte und gesellschaftspolitisch omnipräsent blieb, fehlten beim Schulhaus solche werbewirksamen Aktionen. Auch die unterschiedliche zeitliche Wirkmächtigkeit der beiden Architekten spielte zweifellos eine Rolle: Gull, der weit ins 20. Jahrhundert hinein Akzente setzte, während Koch ab Ende der 1890er Jahre in der Schweiz nur noch marginal auftrat. Doch letztlich war es die unterschiedliche Funktion der beiden Bauwerke: Das Landesmuseum, das primär alle Schweizerinnen und Schweizer ansprach, und im Gegensatz dazu das auf Stadtzürcher Mädchen ausgerichtete Schulhaus, dessen Aula die zuge dachte Rolle als öffentliche Plattform lediglich am Rande spielen konnte. Diese unterschiedliche Rezeption ist indes nicht zu rechtfertigen, wenn man die beiden Gebäudekomplexe in den kritischen Vergleich stellt oder etwa die Bauplastik der beiden Bauwerke betrachtet. Nimmt man zudem die Ansprüche an Funktionalität und Technik zum Massstab, die an die Bauten gestellt wurden, so wird das Schulhaus am Hirschengraben in der Schweizer Baugeschichte Vorzeigeobjekt und Referenzgrösse.

Begleittext 2: Ein Musterschulhaus

Das Schulhaus Hirschengraben stiess durch seine äussere Erscheinung auf grosse öffentliche Beachtung. Zeitgenössische Medien und Fachzeitschriften berichteten vielfältig und ausführlich von diesem spektakulären Bau, der für rund 1100 Schülerinnen berechnet worden war. Ebenso verblüfften die technischen Installationen, die Vorbildcharakter für den Schweizer Schulhausbau einnahmen:

- Die gewaltige Heizungsanlage mit ihren sechs Wassertöpfen aus Eisen, drei Mann hoch, die das Wasser erwärmte, bevor dieses in die Öfen jedes einzelnen Schulzimmers aufstieg.
- Der gewölbte, beinahe zwei Meter hohe und breite Luftkanal, der am südlichen Teil des Gebäudes Luft einführte und diese im Winter über Heizkörper leitete, von wo sie durch Schächte in die Korridore hinaufglitt.
- Die Kanäle, welche die verbrauchte Luft aus den Schulzimmern in den Dachraum führten, um von dort durch Öffnungen hauptsächlich in den Seitentürmen ins Freie zu gelangen.
- Die elektrische Uhr auf dem Hauptturm, die Beginn und Ende der Schulstunden akustisch markierte.
- Die Beleuchtung der Korridore und Schulzimmer durch elektrische Glühlampen beziehungsweise mit Gas; selbst die Wandtafeln in den oberen Stockwerken verfügten über elektrische Glühlampenbeleuchtung.
- Der grosse schmiedeeiserne Hängeleuchter mit drei Bogenlampen.
- Die Baderäume mit 12 Duschbädern, Ankleidezimmer und Wäscheraum.
- Die Toilettenräume, auf jedem Stockwerk je zwei, mit je vier Wasserklosetts, technisch nach neuster englischer Art und mit Mahagonisitz gebaut, gespiesen mit einer Spülung aus einem Reservoir im Dachraum.
- Ein weiteres Reservoir mit Warmwasser, um beim Putzen das Hinauftragen der schweren Kübel zu ersparen.

Begleittext 3: Repräsentation der alten Stadt Zürich

Schulhäuser repräsentieren Wohlstand – oder eben Armut. Mit dem Bau des Schulhauses am Hirschengraben setzte die alte Stadt Zürich ein Zeichen. Bevor die armen Ausgemeinden ihre Finanzkraft schmälern würden, konnte sie sich ein letztes Mal mit einem öffentlichen Bauwerk zur Darstellung bringen.

Der Vergleich mit Aussersihl ist kulturgeschichtlich interessant: Diese ehemals kleine Ausgemeinde wuchs bis 1893 auf über 20'000 Einwohnerinnen und Einwohner und damit zur zweitgrössten Stadt des Kantons. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg auf beinahe 3000. Klassengrössen von 100 Schülerinnen und Schülern waren der Normalfall. Die Schulhausfrage war akut und hochdringlich. Bis in die frühen 1880er Jahre wurden zu den bestehenden zwei Schulhäusern zwei neue gebaut. Es handelte sich um konventionelle Quartierschulhäuser mit je zwei Klassenzimmern auf je drei Geschossen – mit spärlichem Fassadenschmuck und bescheidener künstlerischer Innenausstattung. Ende der 1880er Jahre wurden zwei weitere Schulhäuser eröffnet, darunter dasjenige an der Hohlstrasse 68. Für dieses Grossschulhaus, konzipiert für 1600 Schülerinnen und Schüler, wurde ein Wettbewerb ausgeschrieben, den der St. Galler Architekt Wilhelm Dürler gewann. Obwohl der mächtige, 1889 eingeweihte Bau sich von den früheren Armeleute-Schulhäusern absetzte, ist das Motto, unter das der 1. Preisträger sein Projekt gestellt hatte, bezeichnend: «Einfach».

Ganz anders die Situation am Hirschengraben. Kein anderer Schulhausbau in der Stadt Zürich in den Jahren 1889 bis 1902 – bezogen auf die alte Stadt inklusive Eingemeindungen – war vergleichsweise so teuer wie derjenige des Mädchenschulhauses. Die reinen Baukosten pro Klasse beliefen sich auf rund 40'000 Franken (Vergleich Aussersihl, Hohlstrasse: 17'000), pro Schülerin/Schüler 800 Franken (Hohlstrasse: 260). Berücksichtigt man zusätzlich die Aufwendungen für Landerwerb und Umgebungsarbeiten, so beliefen sich die Kosten für das Schulhaus am Hirschengraben pro Schülerin/Schüler auf rund 1100 Franken (Hohlstrasse: 300).

Begleittext 4: Architekt Alexander Koch (1848–1911)

In Zürich geboren, begann Alexander Koch 1866 sein Architekturstudium am Polytechnikum. Er wurde Schüler von Gottfried Semper (1803–1879) – vielleicht einer seiner begeisterungsfähigsten und begabtesten. Die Studien schloss er 1871 an der Königlichen Bauakademie in Berlin ab. Ob er auch eine Zeitlang für Semper in Wien arbeitete (Hofburg, Burgtheater, Kaiserliche Museen), ist nicht restlos geklärt.

Koch gilt als einer der herausragenden Schweizer Architekten für die Zeit ab den 1870er Jahren bis zur Jahrhundertwende. Dies ist auch deswegen bemerkenswert, da er ab 1885 von London aus arbeitete, wohin er emigriert war. Während der Bauphase des Schulhauses am Hirschengraben wurde er allerdings verpflichtet, in Zürich Wohnsitz zu nehmen. Von Koch stammen mehrere Privathäuser, das bekannteste in Zürich ist die Villa im englischen Stil, die er für den Kaufmann Hartmann Rüegg-Honegger (1857–1925) im Seefeld baute (1902 bezogen), die heutige Villa Egli. Ab 1871 betrieb Koch zusammen mit Heinrich Ernst (1846–1916) in Zürich ein Architekturbüro (bis 1874), das sich unter anderem auf den Schulhausbau spezialisierte. Ein prominentes Beispiel dafür ist das Linth-Escher-Schulhaus, das 1875 am Linth-Escher-Platz (Bahnhofstrasse) fertiggestellt wurde (Abbruch 1961), dort wo heute das Warenhaus Globus steht. Das Denkmal von Heinrich Pestalozzi (1746–1827), 1899 errichtet, erinnert an das frühere pädagogisch-schulische Umfeld. Koch und Ernst waren gleichermassen vom englischen Baustil geprägt. Sie planten beispielsweise um die Englischviertelstrasse ein neues Quartier mit englischen «Cottages», letztlich aber ohne durchgreifenden Erfolg. Wichtige Werke sind das Kinderspital in Zürich (1874) oder die Bank in Baden (1874). Auch in späteren Jahren arbeiteten die beiden zusammen, in Zürich etwa beim Bau des Mehrfamilienhauses «Rotes Schloss» (1893).

Koch machte sich auch als Publizist einen Namen. Ab 1880/81 gab er – zusammen mit seinem Bruder Martin – den «Schweizer Bau- und Ingenieurkalender» heraus, ein Nachschlagewerk für alle, die in der Bauwirtschaft tätig waren. 1889 gründete er in London die «Academy Architecture and Annual Architectural Review», die mit Darstellungen englischer Referenzprojekte in der internationalen Architekturszene über Kochs Tod hinaus auf Interesse stiess. Allerdings gelang es ihm nicht, in London seine Handschrift als Architekt zu hinterlassen.

Koch war eine selbstbewusste Persönlichkeit, gepaart mit einem streitbaren Charakter. Zu dieser Kombination kam seine künstlerische Entwicklung, die ihn in den 1880er Jahren zusehends von der strengen Semper-Schule wegführte. Dieser Stilbruch brachte ihm von Kollegenseite zusätzliche Gegnerschaft. Der Widerstand, der ihm in Zürich begegnete, nährte den Wunsch, die Limmatstadt zu verlassen und dorthin zu ziehen, wo sein Lehrer Semper fast 40 Jahre zuvor als politischer Flüchtling Zuflucht gefunden hatte. Als Alexander Koch 1911 in London starb, war sein Name in der Schweiz weitgehend in Vergessenheit geraten.

Begleittext 5: Die beiden Plastiker August Bösch (1857–1911) und Joseph Regl (1846–1911)

Der Steinmetz und Bildhauer August Bösch ist einer der wichtigsten Schweizer Bildhauer der Jahrhundertwende. Nach einer Steinhauerlehre in Zürich studierte er in München an der Akademie. Wichtig war die Begegnung mit Arnold Böcklin (1827–1901), der auch als Bildhauer tätig war. Dessen lebensstrotzenden steinernen Masken an der Kunsthalle Basel waren ihm wie überhaupt der vitale Neobarock des Deutschrömers eine wichtige Inspirationsquelle. Böschs Hauptwerk ist der vom römischen Barockbrunnen inspirierte «Broderbrunnen» in St. Gallen, eine vitale Umsetzung von Böcklins Meeresidyllen mit Nymphen und Najaden. 1884 bis 1895 lebte und arbeitete Bösch als freischaffender Bildhauer in Zürich, wo er mit Gottfried Keller (1819–1890), Karl Stauffer-Bern (1857–1891) und Arnold Böcklin, dessen Atelier er 1895 übernahm, freundschaftlich verkehrte. Seine Zeitgenossen verehrten Bösch als «Böcklin des Steins».

Im Schulhaus am Hirschengraben schuf Bösch die Schlüsselwerke der Bauplastik. Von ihm stammen die klassizistisch idealisierten Porträtbüsten von Pestalozzi, Usteri und der Stauffacherin an den beiden Portalen, alle realistischen Kinderköpfe nach Zürcher Modellen, die sich am Seitenportal sowie in Verbindung mit Konsolen und Kapitellen im Foyer, in der Spielhalle und der Aula befinden. Auch schuf er die freistehenden Skulpturen eines lesenden und spielenden Mädchens auf dem Kamin und die erzählerischen Reliefszenen in den Wandnischen im Foyer. Höhepunkt seiner Kunst sind die Kapitellreliefs mit Märchenszenen in der Spielhalle. Diese Werke sind nicht signiert, weisen jedoch denselben Stil auf, der Gesichter individuell und lebensnah wiedergibt. In den Kinderdarstellungen erreicht Bösch eine natürliche Glaubwürdigkeit, die mit den Kinderbildnissen von Albert Anker (1831–1910) vergleichbar ist.

Der Wiener Joseph Regl ist der zweite für das Schulhaus am Hirschengraben namentlich mit Aufträgen bedachte Bildhauer. Nach einer Holzschnitzerlehre und Studienjahren an die Kunstgewerbeschule des k. k. österreichischen Museums für Kunst und Industrie in Wien und an der Akademie der bildenden Künste etablierte er sich ab 1879 in Zürich, wo er eine Karriere als Lehrer an der neuen Kunstgewerbeschule, als Restaurator am Schweizerischen Landesmuseum und als selbständiger Bildhauer durchlief. Bei seinen eigenständigen Bildhauerarbeiten dominieren neben Denkmälern vor allem Brunnen: In Horgen schuf er den Schwanenbrunnen, in der Stadt Zürich vier weitere Brunnen (zwischen 1899 und 1909), darunter den neubarocken Weinplatzbrunnen mit schmiedeeisernem Baldachin und der Bronzefigur eines Büttenmännchens (1908). Wiederholt tat er sich mit denselben Zürcher Handwerksfirmen zusammen, auch bei auswärtigen Aufträgen, so mit dem Tischlereibetrieb von Theodor Hinnen, dem Kunstschmied Otto Bertuch oder mit dem Maler und Restaurator Christian Schmidt. Regl war ein Team-Worker, was in zeitgenössischen Schilderungen seiner Persönlichkeit zum Ausdruck kommt.

Von ihm stammen im Schulhaus am Hirschengraben die Fratze auf dem Keilstein über dem Hauptportalbogen sowie die Figuren einer Rotkreuzschwester und eines Kriegers mit Helm und Schnauz auf den Portalpilastern des Seiteneingangs. Regl schuf wohl auch die Konsolenfratze im Foyer sowie die aus Buntmetall getriebenen wasserspeienden Fratzengesichter der beiden Brunnen im Treppenaufgang – zumindest lieferte er die Vorlagen dazu. Dass seine originelle Keilsteinfratze über dem Eingangsbogen der behördlichen Zensur zum Opfer fiel und durch Zementeinkleidung (1894) zum Verschwinden gebracht wurde, muss ihn getroffen haben. Diese Demütigung könnte

mit ein Grund dafür gewesen sein, dass er bei der Aula-Ausschmückung, die hauptsächlich in Holzbildhauerei erfolgte, seinem Hauptbetätigungsfeld, nicht involviert war.

Begleittext 6: Die modernisierte Schweiz – Voraussetzungen für Völkerausstellungen im grossen Stil

Die schweizerischen Strukturen liessen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts grosse Ausstellungen nicht zu. Dies betraf Zurschaustellungen von Völkern wie Expositionen von Kunst und Gewerbe gleichermassen. Die Schweiz war ein politisch labiles Gebilde, geprägt von gewaltsamen Auseinandersetzungen und militärischen Konfrontationen, die letztlich zu einem Bürgerkrieg (1847) eskalierten. Grosse Publikumsveranstaltungen in diesem unsicheren und zudem durch eine Vielzahl von Hemmnissen geprägten Land durchzuführen, schien aus Sicht eines Impresarios nicht erfolgversprechend. Mit der neuen Bundesverfassung verbesserten sich 1848 die Prämissen für Ausstellungen jeglicher Art (Kunst, Gewerbe). Zu diesen staatspolitischen Voraussetzungen kommen im Verlaufe der zweiten Jahrhunderthälfte drei entscheidende gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die mit den Stichworten Mobilität, Bevölkerungswachstum und wirtschaftlichem Aufbruch zu charakterisieren sind.

In der Schweiz findet der Eisenbahnbau bis Mitte des 19. Jahrhunderts faktisch nicht statt. Doch ohne bahnässige Erschliessung des Landes sind grosse Publikumsveranstaltungen nicht denkbar. Dies ändert sich mit dem Entscheid der eidgenössischen Räte von 1852, Bau und Betrieb von Bahnen der Privatinitiative zu überlassen. Ab den frühen 1860er Jahren ist das Mittelland erschlossen. Die gesellschaftspolitische Bedeutung der Verkehrsinfrastruktur zeigt sich exemplarisch am Beispiel der ersten Schweizer Landesausstellung, die von Mai bis Oktober 1883 in Zürich stattfand. Zu diesem «Höllenspektakel» (Gottfried Keller) kamen 1,7 Millionen Besucherinnen und Besucher in die Limmatstadt, was rund 60 Prozent der Schweizer Wohnbevölkerung ausmachte. Ohne tragfähiges Eisenbahnnetz wäre ein solcher Grossanlass nicht denkbar gewesen.

Rasant auch die Transformation in der Bevölkerungsentwicklung: Die Bevölkerung der Schweiz nahm in den 50 Jahren von 1800 bis 1850 von rund 1,7 Millionen auf 2,4 Millionen zu, in den folgenden 50 Jahren bis 1900 gar um 1 Million auf insgesamt 3,3 Millionen. Das Wachstum veränderte das Verhältnis zwischen Stadt und Land. Wohnten 1850 insgesamt rund 42 Prozent der Bevölkerung in Dörfern mit weniger als 1000 Einwohnerinnen und Einwohnern, waren dies 1900 nur noch rund 28 Prozent. Anders betrachtet: 1850 wohnten 6,4 Prozent der Schweizer Wohnbevölkerung in Städten mit mehr als 10'000 Einwohnerinnen und Einwohnern, 1900 waren es bereits 22 Prozent. Dieser Wandel in der zweiten Jahrhunderthälfte zeigte sich auch im Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung. Betrug diese 1850 rund 72'000 Personen (3 Prozent der gesamten Wohnbevölkerung), machte sie 1910 mehr als 550'000 Personen aus (rund 14 Prozent). In ländlichen Gegenden war der Ausländeranteil geringer, in Städten, die von Industrie geprägt waren, deutlich höher. In der Stadt Zürich sprang er von knapp 9 Prozent (1850) auf rund 29 Prozent (1900).

Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sprechen wir vom Grossraum Zürich, was auf einen charakteristischen Aspekt der Schweizer Industriegeschichte aufmerksam macht. Im Unterschied zur Entwicklung etwa in Deutschland oder England ballte sich die Schwerindustrie in der Schweiz nicht in Fabrikstädten, sondern in Clustern. Obwohl die Stadt Zürich zunächst durch die Textil- und die Maschinenindustrie definiert wird, sind ihre Bevölkerungszahlen im Vergleich zu klassischen europäischen Industriestädten bescheiden. Sie wuchsen von 42'000 (1850) auf 104'000 (1888). Auch das Wachstum der Stadt Zürich nach der Jahrhundertwende auf 215'000 Einwohner (1910) mag für Schweizer Verhältnisse eindrücklich erscheinen, muss indes vor dem

Hintergrund durchgeführter Eingemeindungen (1893) verstanden werden. (Die Werte von 1850/1888 berücksichtigen bereits den Gebietsstand der Stadt Zürich nach den Eingemeindungen von 1893.)

Der Ausbau der Verkehrssysteme beschleunigte auch in der Schweiz die Modernisierungsschritte oder löste diese gar erst aus. Die Schweizer Volkswirtschaft veränderte sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts fundamental. Die Landwirtschaft, die über Jahrhunderte die meisten Schweizerinnen und Schweizer beschäftigt und das Image der Schweiz geprägt hatte, verlor an Bedeutung. Industrie und Dienstleistungen hingegen legten zu. Bevölkerungszunahme und Veränderungen in den Wirtschaftssektoren führten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer markanten Urbanisierung. Der gesellschaftliche Wandel lässt sich an den Stadtbildern ablesen. Grosse Bauperioden veränderten das Erscheinungsbild der Städte innert kürzester Zeit: Bahnhöfe, die Vergrösserung bestehender Industrieanlagen, neue Paläste von Banken und Versicherern, vielfältige öffentliche und private Bauwerke im Kultur-, Sozial-, Gesundheits- und Justizbereich, Strassen, Brücken und Plätze. Und diese modernisierte und in starkem Wachstum befindliche Gesellschaft brauchte neue Schulhäuser.

Begleittext 7: Von «edlen Wilden» und von Klassifikationen der «Menschenrassen»

Aus den Reiseberichten, die ab dem 17. Jahrhundert in zunehmendem Masse Land und Leute anderer Kontinente zum Gegenstand hatten, entwickelte sich in Europa ein Fremdbild, das oftmals mehr Traumvorstellungen und Fantasien entsprach als der Realität. In diesem Kontext erhielt in der aufgeklärten europäischen Gesellschaft das Bild vom «edlen Wilden», der «glücklich» und «unschuldig» als Naturmensch fernab der Zivilisation in einer exotischen Welt lebte, zunehmend schärfere Konturen. Wurden die paradiesischen Zustände zunächst mit den «edlen Wilden» der Antillen in Verbindung gebracht und deren «unbefangene Sorglosigkeit» als ihre Wesensart bezeichnet, erfasste die Imagination bald schon die indigene Bevölkerung auch anderer Gegenden – etwa die Eingeborenen Amerikas. Aus deren Charakterisierung als «edelmütig», «kampfesmutig» oder «schlau» sprach ebenso klischeehafte Bewunderung, die durch die kriegerischen Auseinandersetzungen mit den europäischen Invasoren zusätzlich genährt wurde. Etwas später erst wurden die Indigenen Afrikas von dieser Bewegung erfasst, als ab Mitte des 18. Jahrhunderts die europäische Gesellschaft auch sie unter die «edlen Wilden» einreichte und etwa als «grossmütig», «gastfreundlich» und «arglos» qualifizierte. Neben der Bewunderung schwang aber auch Mitleid mit, wenn Afrikanerinnen und Afrikaner zu Opfern der Sklaverei wurden. Als in Folge der Fahrten von James Cook (1728–1779) der Pazifische Ozean das europäische Interesse weckte, erfuhr das Bild von wunderbaren Inselparadiesen eine neue Dimension. Und so trafen Südsee-Insulanerinnen und Südsee-Insulaner mit der ihnen zugeschriebenen, alles überstrahlenden exotischen Fülle auf das aufgeklärte Europa – und zogen es in den Bann. Trotz aller Verklärung: In den Reiseberichten finden sich auch andere Stimmen, wenn beispielsweise die natürlichen Verhältnisse der «Wilden» als «animalisch» bezeichnet wurden, was auf die indigenen Völker Amerikas ebenso appliziert wurde wie auf diejenigen Afrikas, oder wenn der Kannibalismus zum Thema gemacht wurde. Damit war der Unterschied zwischen diesen Naturvölkern und anderen hochzivilisierten Weltkulturen – etwa den alten ägyptischen, persischen oder chinesischen – markiert.

Diese «exotische» Determinierung geschah zu einer Zeit, als in der Schweiz eine vielstimmige Promotion auf die Alpenwelt angestimmt wurde. Einer der Furore machte, war der Berner Universalgelehrte Albrecht von Haller (1708–1777). Mit seinem Gedicht «Die Alpen» projizierte er auf die Berge eine goldene Zeit der Natur im Urstand. Haller stellte einen Sittenspiegel auf. Dieser zeigte, wie Bewohnerinnen und Bewohner der Alpen in Anstand und Frömmigkeit ein einfaches und genügsames Leben führten: die Weltabgeschiedenheit als Glück, im Gegensatz dazu die dekadente Zivilisation und die gesellschaftliche Degeneration in den Städten. Für Haller schien der Schweizer Alpenraum Ausgangspunkt für die Wiedergeburt einer neuen, gesunden Welt. Die Schweizer Alpenbewohner waren für Haller Hoffnungsträger, mit ihnen hatte er die «edlen Wilden» im Herzen Europas entdeckt.

In dem Masse, wie sich die europäische Aufklärung vom «edlen Wilden» faszinieren liess, ging sie dazu über, sich auf vielfältige und unterschiedliche Weise mit dem Phänomen des Andersseins zu beschäftigen. Wissenschaft und Künste – alle Disziplinen stürzten sich auf ihre Spielplätze, wobei die Auseinandersetzungen auf dürrtigen systematischen Grundlagen basierten. Man fragte nach Herkunft und suchte den Ausgangspunkt des Menschen – den man gewöhnlich bei einem einzigen Elternpaar sah, das sich vermehrt und über die Erde verbreitet hatte –, und man fing an, die Menschen miteinander zu vergleichen und zu klassifizieren.

Zu einem der bedeutendsten Naturforscher im 18. Jahrhundert zählte der Schwede Carl von Linné (1707–1778), der unter anderem mit seinem «Systema Naturae» in die Geschichte einging. In verschiedenen Schritten kam er zu einer Formel, mit der er die menschliche Gattung in zwei Klassen einteilte: in eine höhere, zu der die zivilisierten Europäer gehörten, und in eine niedrigere mit entwickelten Affen und kaum entwickelten Eingeborenen, den «Wilden», von denen man glaubte, man würde sie noch in tiefen Wäldern antreffen. In dieser Klassifikation wurden die subsaharischen Kulturen, zwar der menschlichen Gattung zugehörig, als Bindeglied zwischen Tier und Mensch bezeichnet. Körperliche Merkmale und geistige oder charakterliche Eigenschaften von Menschen miteinander in Beziehung zu setzen, machte Schule. Bekannt wurde beispielsweise der niederländische Mediziner Pieter Camper (1722–1789) mit seiner Arbeit «De Hominis Varietate».

Auch die grossen europäischen Philosophen beugten sich über Abstammungsfragen und Entwicklungsstufen. Johann Gottfried Herder (1744–1803) tat dies, als er sich mit der Schöpfung beschäftigte, den Himmelskörpern wie der irdischen Natur, den pflanzlichen und tierischen Wesen wie den alles und jedes übertreffenden Menschen. Er kam zum Schluss, dass sich Individuen und Nationen, so sehr sie sich auch gleichen mochten und aus verwandten Formen entwickelt hatten, sich nicht wiederholten. Mit seiner These von der grundsätzlichen Einheit des Menschengeschlechts bei gleichzeitiger Mannigfaltigkeit seiner Arten steckte Herder ein weites Feld ab, auf dem nicht endenwollende Fragen aufkeimten – etwa nach den ersten Menschen, nach deren Hautfarbe oder deren Herkunftsgebiet. Mit der «Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse» (1785) beschäftigte sich Immanuel Kant (1724–1804). Er betrachtete die Hautfärbung als ein offensichtliches Merkmal der «Rassenzugehörigkeit». Welche Farbe das erste Menschenpaar nun aber aufgewiesen hatte, liess er unbeantwortet. Das wesentliche Kriterium der «Rassenlehre» war nach Kant die Vererbung. Er fokussierte den «Rassenbegriff» auf körperliche Eigentümlichkeiten, während er kulturelle und charakterliche Aspekte nicht beachtete. Kant unterscheidet vier «Rassen»: Weisse, Gelbe, Schwarze und Rote, die zudem geografisch in relativ voneinander abgegrenzten Erdteilen leben.

Die Ansätze, die Völker in eine Rangordnung zu bringen, entwickelten sich in europäischen Gelehrtenkreisen zu einer Modeerscheinung. Vielfältig und widersprüchlich waren die aufgeworfenen Theorien, entsprechend unterschiedlich die spezifischen Merkmale, mit denen die einzelnen «Rassen» beschrieben wurden. Die Problematik, dass sich die Rangfolge von Kulturen nicht mit wissenschaftlichen Kriterien beantworten liess, wurde verschärft, wenn physiologische «Rassenmerkmale» mit moralischen Werten verbunden wurden. In konsequenter Fortsetzung der Vormachtstellung und Überlegenheit gegenüber anderen Kontinenten, wie sie sich im Imperialismus und Kolonialismus des 19. Jahrhunderts manifestierten, wurde die weisse europäische Bevölkerung als die Krone der Schöpfung betrachtet. Auf die unterste Stufe wurde gewöhnlich die schwarzafrikanische gestellt, wobei das äusserliche Zeichen der Schwarzfärbung der Haut als offensichtlich schärfster Kontrast gedeutet wurde. Zwischen «Weiss» und «Schwarz» wurden die anderen «Menschenrassen» angesiedelt, entsprechend dem Stand ihrer geistigen und körperlichen Bildung – und dies in Bezug auf die Europäer.

Einer der führenden zeitgenössischen Anthropologen, der Deutsche Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840), klassierte die Erdbevölkerung in Kaukasier, Mongolen, Äthiopier, Amerikaner und Malayen – massgeblich abgestützt auf Hautfarbe, Schädelformen, Behaarung, Körperbau. Mit seinem Modell der fünf «Menschenrassen», das er in einem Handbuch über «Die natürlichen

Verschiedenheiten im Menschgeschlechte» 1775 erstmals publizierte, prägte er die völkerkundliche Diskussion während Generationen. Blumenbachs Verständnis deckte sich insofern mit demjenigen von Kant, dass auch er körperliche Merkmale als Unterscheidungskriterien der «Menschenrassen» betonte. Kritisch ging Blumenbach mit der verbreiteten Methode um, die Europäer als ästhetisches Muster zu bezeichnen und – davon abgeleitet – die anderen «Menschenrassen» entsprechend nachrangig einzuordnen. Auch sprach er sich gegen die Diffamierung dunkelhäutiger «Rassen» aus. Von seinem Schüler Thomas von Sömmering (1755–1830) distanzierte er sich. Dieser publizierte «Über die Verschiedenheit des Mohren vom Europäer» und betrieb Untersuchungen, mit denen er – in Abgrenzung von der «weissen Race» – die Stellung von «indigenen amerikanischen Kulturen», «Südsee-Insulanern» und «Schwarzafrikanern» in der «Kette» des menschlichen «Seins» untersuchte. Blumenbach konterte diesen Rassismus, indem er die These vertrat, dass die subsaharischen Kulturen den anderen «Menschenrassen» bezüglich Geistesgaben oder «Fähigkeiten» nicht nachzustehen scheinen.

Die Geschichte der Menschheit und die Frage nach den «Menschenrassen» beschäftigte viele weitere Forscher und Publizisten der Aufklärung. Dazu gehörte beispielhaft Christian Meiners (1747–1810), dem im zeitgenössischen Umfeld populäre Wirkung zukam. Sie alle unterteilten die menschliche Gattung nach unterschiedlichen Modellen in Stämme, entwickelten eine Hierarchisierung der Menschheit und verstrickten sich in Widersprüche. Auf diese Weise wurde der Boden für den wissenschaftlichen Rassismus vorbereitet, der im 19. Jahrhundert weiter wucherte.

Begleittext 8: Hochimperialismus im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts

Ab den 1880er Jahren trat die europäische Eroberung der Welt in die Epoche des Hochimperialismus ein. Nicht dass der sogenannte Wettlauf um Afrika nun eingesetzt hätte, wie plakativ bis in die Gegenwart betont wird: Die Aufteilung war schon längstens in Gang. Vielmehr wurde nunmehr der Wettlauf um Kolonien akzentuiert und in neue Formen gelenkt. Auslöser dieser beispiellosen Entwicklung war die Berliner Konferenz 1884/85, an der 13 europäische Staaten, das Osmanische Reich und die USA vertreten waren. Afrikanische Delegierte waren nicht zugegen. Zwar ging es in Berlin um den Kongo, weshalb die Zusammenkunft auch als Kongokonferenz in die Geschichte einging: Das Kongobecken wurde dem belgischen König zugeschlagen und der Unterlauf des Kongo zu einer Freihandelszone erklärt, während französische Ansprüche auf Gebiete am nördlichen Kongoufer anerkannt wurden. Das grundsätzliche Ziel der Konferenz bestand indes darin, sich über das zukünftige Vorgehen auf dem afrikanischen Kontinent zu beraten und Kriterien für die völkerrechtliche Anerkennung von Kolonien festzulegen. Um von den europäischen Grossmächten und den USA anerkannt zu werden, musste fortan die imperiale Politik effektiv sein, was bedeutete, dass in den Kolonien Strukturen eines territorialen Verwaltungsstaats zu errichten waren. Dazu gehörten etwa der Aufbau von Infrastrukturen wie Eisenbahnen, Strassen, Schulen, aber auch medizinische Programme etwa zur Bekämpfung der Malaria oder der Schlafkrankheit.

Mit der Berliner Konferenz wurde die bisherige europäische Herrschaft der «men on the spot» durch ein stärker formalisiertes Mandat abgelöst. Hatten bisher Europäer als Einzelpersonen oder als Gruppen Fakten geschaffen, indem sie beispielsweise aus missionarischen Überlegungen, aus Abenteuerlust, aus kommerziellem oder wissenschaftlichem Interesse in bisher «unbekannte» afrikanische Gebiete vorgedrungen waren, so wurde die Expansion nunmehr staatlich strukturiert. Der rasante wissenschaftlich-technische Fortschritt, der Europa im 19. Jahrhundert erfasste, befeuerte die wirtschaftliche Entwicklung. Dies wiederum rief nach Rohstoffen aus den Kolonien. Dieses Abhängigkeitsverhältnis stand nun aber dem Überlegenheitswahn im Weg. Um dieses Dilemma zu entschärfen, formulierten die imperialistischen Staaten die Ideologie der Unterentwicklung. Dadurch wurde die Kolonisierung als zivilisierende Heldentat verklärt.

In kurzer Folge der Konferenz von 1884/85 war Afrika – mit Ausnahme von Äthiopien und Liberia – unter den europäischen Mächten aufgeteilt. Wie mit einem Lineal auf der Landkarte gezeichnet, hatten die imperialistischen Mächte die Einflussphären festgelegt – ohne Rücksicht auf Lebensräume afrikanischer Kulturen und bestehende Herrschaftsstrukturen. Neben Afrika erweiterten die Mächte ihre Einflussgebiete in der Epoche des Hochimperialismus auch andernorts. Selbst Deutschland, das die Bildung von Kolonien zuvor abgelehnt hatte, wollte sich nunmehr einen «Platz an der Sonne» sichern. Diese Entwicklung lässt sich anschaulich in Zahlen dokumentieren. In der Zeit des Hochimperialismus, von der Berliner Konferenz bis 1914, teilten ein Dutzend europäischer Staaten, die USA und Japan etwa ein Viertel der Erde unter sich auf. Oder zu Afrika: Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts steigerten die Kolonialmächte ihren Besitz von rund 11 Prozent der Fläche dieses Kontinents auf 90 Prozent. In Polynesien, um ein anderes Beispiel zu geben, stieg der Anteil von rund 57 Prozent auf 99 Prozent. Berücksichtigt man weitere territoriale Abhängigkeiten (etwa Protektorate, Dominions), lässt sich sagen, dass europäische Staaten, die USA und Japan bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs ihr Einflussgebiet auf rund 85 Prozent der Erdoberfläche ausgedehnt hatten.

Protokolle der Interviews

Protokolle der Interviews mit den nachstehenden Fachpersonen und Vertreter:innen von Institutionen:

Name, Vorname, Name, Titel	Funktion	Seite
Abou Shoak Mandy, MSc Soziale Arbeit	Gründerin Label justhis für rassismussensible Organisationsstruktur und -kultur	199
Beldner Angélique	Journalistin BR, SRF	202
Bessermann Philip, MSc Political Theory	Geschäftsführer GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus	205
Bhagwati Annette, PhD	Direktorin Museum Rietberg	208
Dean Martin R.	Schriftsteller	211
Demeester Ann	Direktorin Kunsthaus Zürich	217
Flitsch Mareile, Prof. Dr.	Ordinaria für Ethnologie, Direktorin Völkerkundemuseum Zürich	221
Gadaleta Serena	Lehrperson IF (ISR), Stadtzürcher Schule	227
Gschwend Lukas, Prof. Dr. iur.	Lehrstuhlinhaber Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie und Strafrecht Universität St. Gallen	231
Haupt Isabel, Dr. sc. Techn. ETH	Architektin, Dozentin im Bereich Denkmalpflege	235
Huber Sasha	Künstlerin	239
Jauch Ursula Pia, Prof. em. Dr. phil.	Professorin für Philosophie Universität Zürich	242
Koller Thomas	Schulleiter Schulhaus Hirschengraben	246
Lécho Shiao	Klassenlehrperson Stadtzürcher Schule	227
Notter Markus, Dr. iur.	Präsident Opernhaus Zürich	248
Nussbaumer Reto, lic. phil.	Leiter Denkmalpflege Kanton Aargau	251
Sigg Uli, Dr. iur., ehem. Botschafter	Mäzen und Unternehmer	261
Schneider Schüttel Ursula Reimann Giulia, Dr. iur.	Präsidentin Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR Wissenschaftliche Mitarbeiterin EKR	254
Schubert Benedict, Dr. theol.	Ehem. ev.-ref. Pfarrer, theologischer Lehrer in Angola, Lehrbeauftragter Mission und Ökumene, Studienleiter mission 21	258
Sperisen Vera, Dr. phil. des.	Historikerin	264
Stampfli Alain	Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachstelle für Rassismusbekämpfung EDI	267
Steiner Juri, Dr. phil.	Direktor Musée cantonal des Beaux-Arts, Lausanne	270
Tonella Denise	Direktorin Nationalmuseum, Zürich	273
Valdivia Rojas Selina	Klassenlehrperson Stadtzürcher Schule	227
Ziauddin Bruno	Chefredaktor «Das Magazin» (Tages-Anzeiger)	211

Mandy Abou Shoak, Interview vom 7. November 2024, 13 Uhr.

Mandy Abou Shoak, *1989 in Khartum (Sudan), studierte Soziale Arbeit mit Vertiefung Soziokultur (BSc) und «Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession» (MSc). Sie arbeitet unter anderem als Verantwortliche Bildung bei der Nichtregierungsorganisation Brava (Terre des Femmes CH) und berät über das von ihr gegründete Label justhis zum Thema rassismussensible Organisationsstruktur und -kultur. Sie ist Politikerin, Mitglied der SP-Fraktion im Zürcher Kantonsrat und Mitglied der SP-Frauen Schweiz.

Publikationen: «Blinde Flecken – Zürich und der Kolonialismus», Vernissage-Rede zur gleichnamigen Ausstellung, Stadthaus Zürich, 19. Januar 2023; «Rassistische Diskriminierung und Diskriminierungsschutz konkret. Ein Leitfaden für die Praxis der Sozialen Arbeit», Avenir Social 2021; «Einblick: Rassismus in Lehrmitteln» (zusammen mit Rahel El-Maawi), Eigenverlag 2020.

Ist die Aula als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Das ist aus meiner Perspektive schwierig einzuschätzen. Über historische Dinge kann ich wenig aussagen. Ich bin keine Historikerin, ich bin soziokulturelle Animatorin und Sozialarbeiterin und damit verbunden auch ein bisschen Künstlerin. Zu Soziokulturellem und Künstlerischem kann ich mich äussern. Welchen Wert messe ich den Völkerdarstellungen zu? Ich meine, dass diese Figurenköpfe einen grossen soziokulturellen Wert haben, weil sie viel darüber aussagen, wie die betreffenden Menschen damals angesehen und dargestellt wurden. Viel mehr interessiert mich aber die Frage, was diese Darstellungen mit den Schülerinnen und Schülern machen, die sich heute hier aufhalten. Doch zurück zu Ihrer Frage: Es handelt sich meiner Meinung nach um eine Inszenierung der Überlegenheit der damaligen Stadt Zürich. Der prunkvolle Raum zeigt den Willen und die Absicht, Macht und Überlegenheit darzustellen. Die Aula wollte auch das weltmännische Bestreben Zürichs zeigen und die Verbindung mit der Welt demonstrieren. Im Zusammenhang mit diesen Figurenköpfen fühle ich mich auch an die Völkerschauen erinnert, die damals in Zürich durchgeführt wurden. Die Zürcherinnen und Zürcher beschauten die ausgestellten Menschen. Hier in der Aula ist die Perspektive eine andere. Hier schauen die Figurenköpfe der Völker auf uns herab. Diese Ambiguität erstaunt mich. Am Schluss stellt sich für mich aber immer die Frage: Was macht dieser Befund mit den Personen, die hier hereinkommen? Haben sie genügend Infos, um diese «Kunstwerke» zu verstehen? Und was genau passiert in der Interaktion mit den Figuren?

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Und wenn ja, welche?

Aufgrund meines ersten Eindrucks kann ich nicht sagen, dass einzelne Paare gegenüber anderen diffamierend dargestellt sind. Alle scheinen mir gleichgestellt: Alle haben Kleider an, alle tragen Schmuck und Haarschmuck. Zudem sind die Nuancen der Gesichter bei allen ähnlich fein ausgestaltet. Die Frisuren, gerade im afrikanischen Kontext, sind oft sehr wichtig, was die betreffenden Figuren deutlich machen. Und daraus folgere ich: Die Figuren sind gleichwertig dargestellt.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Diese Frage ist die Krux, vor der wir stehen. Die Betrachtung der Figuren und die Auseinandersetzung mit ihnen sind losgelöst vom historischen und gesellschaftlichen Kontext nicht möglich. Mit diesem Setting müssen wir uns befassen. Der Kontext macht den Unterschied. Je nach dem, mit wem ich hier bin und wie diskutiert wird, verändert sich meine Perspektive. Mit Ihnen zusammen fühle ich mich wohl. Wenn mich aber beispielsweise jemand mit einer Figur vergleicht und bewertet, vielleicht sogar in abwertendem Sinn, könnte ich in Erklärungsnot geraten. Ich wiederhole: Es ist der Kontext, der entscheidet. Und daher würde ich sagen, dass es mir grundsätzlich sehr unangenehm wäre, mit anderen Menschen, die mich in einzelne Figuren hineinprojizieren, hier zu sein. Auch als Schülerin wäre es mir in der Aula nicht sehr wohl gewesen, weil ich einfach gewisse Empfindungen nicht einschätzen kann. Daher ist es für mich unverzichtbar, dass die Aula zusammen mit den Figurenköpfen und dem

anderen Schmuck eine Kontextualisierung erhält. Damit können Situationen vermieden werden, in denen sich gewisse Menschen im Vergleich mit den Figuren herabgesetzt vorkommen könnten. Ich kann mich erinnern, als ich das letzte Mal hier war und selbst einen Vortrag zum Thema «Rassismus in Lehrmitteln» gehalten habe: Fast alle Teilnehmenden haben mich auf diese Figuren angesprochen. Ich hatte dabei das Gefühl, die Inspizierung der Figuren habe sich direkt auf mich überwältigt. Ich empfand es so, wie wenn die Beschreibung und Bewertung der Figuren auf mich als Betroffene übertragen würde. Anders gesagt: Plötzlich war ich es, die inspiziert wurde.

Finden Sie diese «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Ich bin kein Fan der zugespitzten Frage, ob etwas rassistisch ist oder nicht. Ja- oder Nein-Antworten ergeben kaum je fruchtbare Resultate. Denn sowohl Ja als auch Nein können richtig oder falsch sein, weil ich, wie gesagt, davon überzeugt bin, dass der Kontext die Wirkung ausmacht. Und ich würde mich davor hüten, zu sagen: Nein, die Figurenköpfe sind nicht rassistisch. Und ich würde mich aber ebenso hüten, zu sagen: Ja, sie sind per se rassistisch. Die Situation und der Kontext sind es, die die Einordnung ausmachen.

Gibt es aus Ihrer Sicht einzelne Darstellungen, die Sie stärker rassistisch einstufen als andere? Wenn ja, welche?

In diesem Raum werden Menschen zusammen mit Tieren und Fabelwesen dargestellt. Das finde ich gefährlich, weil es dazu verleiten könnte, zu meinen, die Menschen gehörten ebenfalls in den Bereich der Fantasie und der Märchenwelt. Dieses Zusammenführen von Reality und Imagination finde ich problematisch. Darüber hinaus gilt, was ich zur vorgängigen Frage gesagt habe.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Auch diese Frage ist aus meiner Sicht zu absolut formuliert und kann nicht mit Ja oder Nein beantwortet werden. Ich glaube, dass die Gefahr besteht, dass Menschen hier hereinkommen und sich in Beziehung setzen zu diesen Objekten und in den Zwang geraten, sich selbst und ihre Würde zu verteidigen. Oder sich abzugrenzen. Das passiert weissen Menschen oder auch anderen, die in der Aula nicht durch Figuren repräsentiert werden, nicht. Zur Veranschaulichung: Die weisse Figur wird nicht in Beziehung gesetzt zu den weissen Schülerinnen, würde ich behaupten. Oder?

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so bleiben, wie sie ist?

Auf keinen Fall kann man die Aula so belasten. Ich glaube, das ist klar. Denn sie erklärt sich nicht selbst. Ich finde, es braucht Unterstützung, Einordnung und Reflexionshilfen.

Wenn man sie nicht so belassen kann, was muss verändert werden?

Die gesellschaftliche Ordnung, in der wir leben, ist immer noch kolonial geprägt. Es braucht eine geschichtliche Einordnung. Wie ist dieser Raum entstanden? Es braucht auch Informationen über die Zeitumstände und was die Inspiration für die Figurenpaare war. Weiter würde ich auf jeden Fall diese Darstellung der fremden Menschen in Geschehnissen zur damaligen Zeit einordnen. Man muss in diesem Zusammenhang auch über die Völkerschauen sprechen, die gleichzeitig in Zürich zu sehen waren. Zu klären ist auch die Grenzlinie zwischen Fantasie und Wirklichkeit, zwischen tatsächlichen und fantastischen Tieren und den dargestellten Menschen. Diese Grenzziehung würde ich klären, und ich würde Geschichten dazu anbieten. Ich bin momentan gerade in einem Projekt im Völkerkundemuseum Zürich aktiv, wo es darum geht, dass es unglaublich viele Objekte mit einem «Dead End» gibt. Von denen weiss man nicht, woher sie kommen. Entsprechend gibt es keine Geschichte dazu. Die Frage, woher die Menschen kommen, die in diesem Raum dargestellt sind, ist wichtig. Was ist ihre Geschichte? Was haben sie gearbeitet? Wie war ihre Sozialstruktur? In diesem Sinne mehr Subjektivität und Kontext einzubringen wäre mir persönlich wichtig. Und wichtig ist weiter die Frage, was die

Figuren mit Zürich zu tun haben könnten. Alle diese Kontextualisierungen sehe ich durch meine soziokulturelle Brille.

Denken Sie, dass die Figurenköpfe analog dem Berner Modell entfernt werden sollen?

Das «Berner Modell» hier anzuwenden wäre auch eine Möglichkeit, die zu prüfen wäre. Ob es Sinn macht, weiss ich nicht. Ich glaube, dazu bin ich zu wenig kunsthistorisch oder museumstechnisch versiert. Ich weiss nicht, ob es die beste Idee ist, die Figuren zu entfernen. Ich glaube, beides ist möglich: belassen und entfernen. Alle Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Und am Schluss stellt sich für mich die Frage, was höher zu gewichten ist: der Raum oder die Leute, die sich in ihm aufhalten und allenfalls negative Erfahrungen machen. Schutz geht nicht ohne einen sensiblen Umgang mit den Gegebenheiten. Für beide Lösungen gibt es Pro- und Kontra-Argumente. Ich könnte mich jetzt nicht entscheiden. Diese Frage muss unbedingt weiter geprüft werden.

Ist diese Galerie in der Aula ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Sie ist auf jeden Fall ein «Eintritt» für diese Themen. Ob ich aber diesen Ort zur «Rassismusbildungsstätte» per se machen würde, glaube ich eher nicht, denn dieses Gebäude vermittelt auch Aufschluss über viele weitere Fragen. Aber die Aula bietet auf jeden Fall einen Einstieg.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls noch sinnvoll?

Sinnvoll wären QR-Codes, ebenso Videos und Führungen. Erarbeitet werden könnten Inhalte in Kooperationen mit Museen sowie Fachstellen der Stadt, des Kantons und des Bundes.

Angélique Beldner, Interview vom 4. September 2024, 19 Uhr.

Angélique Beldner, *1976; MAS in Communication Management und Leadership, ausgebildete Typografin und Schauspielerin, Journalistin BR. Sie arbeitet beim Schweizer Radio und Fernsehen SRF.

Publikationen: «Der Sommer, in dem ich Schwarz wurde» (zusammen mit Martin R. Dean), Atlantis 2021; «Rassismus im Rückspiegel. Eine persönliche Reise durch 50 Jahre Schweizer Rassismusgeschichte» (erscheint im Herbst 2025 im Limmatverlag).

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ich gehe davon aus, dass sie dies ist, ja. Zunächst einmal hatte ich ein Wow-Gefühl, als ich diese Aula betrat. Ich stehe an einem Ort, von dem ich in meinem Leben noch nie gehört habe. Dies erstaunt mich, weil ich das Gefühl habe, dass diese Aula wirklich etwas Historisches ist. Davon müsste man eigentlich wissen, davon müsste das ganze Land wissen – das geht mir durch den Kopf. Dann stelle ich mir aber vor, dass in dieser Aula Schülerinnen und Schüler ein und aus gehen. In einem Raum, der für mich persönlich auch etwas Bedrohliches ausstrahlt. Vielleicht, weil so viel Historie darin steckt. Das merkt man sofort. Und ich stelle mir vor, dass auch die Schülerinnen und Schüler dies spüren, selbst wenn sie das vielleicht nicht erklären oder definieren können. Man könnte hier wohl stundenlang stehen und immer wieder Neues entdecken. Sehr vieles hier drin – eigentlich alles – wirft aber auch sehr viele Fragen auf. Ich glaube, ich wäre ehrlich gesagt erschrocken, wenn ich diesen Raum das erste Mal betreten hätte, ohne darauf vorbereitet gewesen zu sein. So einen Raum an so einem Ort erwartet man schlicht nicht. Ich finde es wirklich enorm wichtig, sich nun mit der Zukunft dieses Raums auseinanderzusetzen, aber auch ebenso wichtig, dass man allfällige Entscheide nicht überstürzt trifft.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Wie mir beim Betreten der Aula aufgefallen ist und was Sie in Ihren Ausführungen ja auch bestätigt haben: dass diese Aula etwas Einzigartiges ist, was es so in der Schweiz und in einem Schulhaus nicht gibt. Das ist für mich spannend zu sehen. Ich fange an, mich für alle diese Sachen, die ich hier sehe, zu interessieren. Ausgehend von der Architektur über die Geschichte bis zur Kunst. Ich habe das Gefühl, dass diese Aula ein Museum sein könnte. Das ist mein Eindruck. Ich habe ganz viele Fragen an diesen Raum, und ich könnte mir gut vorstellen, dass ich hier viel lernen könnte über die Geschichte Zürichs und der Schweiz. Für mich hat dieser Raum vor allem einen historischen Wert, der aber mit soziokulturellen und künstlerischen Aspekten viel zu tun hat.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Wenn ich die einzelnen Figurenpaare betrachte, dann stelle ich fest, dass da mit grossen stereotypen Vorstellungen gearbeitet wurde – so wie man die «Rassen» damals gesehen hat. Ich bekomme eine Vorstellung davon, wie man offensichtlich damals über die Menschen verschiedener Kulturkreise und unterschiedlicher Herkunft dachte. Für mich ist es tatsächlich so, dass sowohl die indigenen Völker – die amerikanischen wie die arktischen – als auch die subsaharische Kultur am ausgeprägtesten negativ auffallen. Auch die Figurenköpfe des insulanischen Paares vom Pazifik finde ich stereotypisch und problematisch. Aber nicht gleich wie die vorerwähnten Völker. Es scheint mir so, als hätte man dieses Paar nicht gleich tief bewertet, obwohl auch als rückständig, doch weniger negativ, dafür mehr «exotisch». Alles in allem empfinde ich es so, dass die Einteilung der Welt entsprechend der damaligen Zeit sich in der Aula repliziert, in dem Sinne, dass die einen Völker mehr wert sind als die anderen. Das sieht man an der Darstellung des germanischen Paares – beispielsweise an der goldenen Farbe. Als wäre dieses Paar mehr wert. Ich sehe hier mehr Macht. Und ich sehe eine weniger stereotype Darstellung beziehungsweise keine eindeutige. Es fällt mir schwer zu sagen, wen diese Köpfe symbolisieren sollen. Das sind für mich einfach weisse Figuren, und ich kann sie nirgends so recht einordnen.

Das subsaharische Paar sehe ich im Vergleich zum weissen viel rückständiger dargestellt. Das weisse Paar vermittelt den Eindruck, als wäre diese Kultur viel weiter entwickelt gewesen als die afrikanische. Die Gesichter des schwarzen afrikanischen Paares sind extrem überzeichnet. Theoretisch kann ich mir vorstellen, dass die Kunsthandwerker, die diese Figuren geschaffen haben, nicht danach trachteten, die einen negativer als andere darzustellen. Aber es geht ja darum, wie die Zürcher Gesellschaft Ende des 19. Jahrhunderts die einzelnen Kulturen sah und welche Unterschiede sie zu erkennen glaubte. Es ist in einem gewissen Sinne für mich erstaunlich, wie stark solche divergierenden Bilder sich in der Gesellschaft festgemacht haben, bis heute, obwohl es ja immer auch Kritik gab.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Aus heutiger Sicht sehe ich die Darstellung der Figuren äusserst kritisch. Man sieht buchstäblich die Einteilung in «Rassen» und wie man diese damals sah. Für mich ist zusätzlich problematisch, dass wir uns bis heute nicht komplett von diesen alten, falschen Vorstellungen und den hierarchischen Strukturen gelöst haben. Die stereotypen Bilder sind bis heute in unsere Köpfe eingebrannt, auch wenn natürlich nicht mehr in dieser ausgeprägten Form. Doch sie sind nach wie vor vorhanden, was es für mich umso dringender macht, sich nun kritisch mit diesen Figuren auseinanderzusetzen.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes aus heutiger Perspektive als rassistisch? Wenn ja, warum?

Ja, so empfinde ich es.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Das ist natürlich eine extrem subjektive Einschätzung, die ich da abgeben kann. Für mich gehören alle Köpfe irgendwie zusammen. Es ist ein Kunstobjekt als Ganzes, wenn man das so sagen kann. Ich weiss nicht, was es bedeuten könnte, wenn man jetzt sagt, die und die Figuren sind besonders schlimm und die nehmen wir weg, die anderen lassen wir da. Das verzerrt doch auch irgendwie die Geschichte.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Wenn ich von einem indigenen Volk abstamme und solche Darstellungen sehe, dann macht das etwas mit mir. Davon bin ich überzeugt. Ob ich diese Empfindungen ausdrücken kann, wenn ich acht, neun Jahre oder jünger bin, ist eine andere Frage. Aber ich bin überzeugt davon, dass es etwas mit einem macht. Das kann ich persönlich auch aus eigener Erfahrung im Zusammenhang mit rassistischen Alphabeten sagen. Als ich das Alphabet gelernt habe, habe ich auch Darstellungen von Kulturen gesehen, doch ich hätte damals nicht sagen können, was mich daran störte. Aber es hat mit mir etwas gemacht. Denn die stereotypen Darstellungen afrikanischer Männer und Frauen waren für mich extrem rückständig, so, wie ich bestimmt nicht sein wollte. Ich musste mich davon distanzieren. Ich denke, dass man solche Gefühle nicht unterschätzen darf. Selbst wenn alle Schülerinnen und Schüler, die diese Aula besuchen, sagen würden, sie sehen in diesen Figurenköpfen kein Problem oder sie sehen hier sogar etwas Positives. Ich glaube, dass vieles im Unterbewusstsein geschieht. Also auf Ihre Frage: Mich berühren natürlich am ehesten die afrikanischen Darstellungen, weil damit meine eigene Geschichte verbunden ist – andere Besucherinnen und Besucher der Aula sind vielleicht von anderen Figuren stärker berührt. Und auch die stereotypen Bilder des insulanischen Paares berühren mich. Solche Bilder sehen wir heute noch. Und das ist ja das Problem. Denn wer sagt einem Kind, dass diese «exotischen» Darstellungen, mit denen die Südsee noch heute beworben wird, stereotyp sind und weshalb dies problematisch ist? Genau diese Einordnung wäre enorm wichtig.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Ich möchte diese Frage nicht beantworten. Diesen Entscheid müssen andere fällen. Ich sehe, wie ich am Anfang gesagt habe, wie wertvoll diese Aula ist, diese historische Bedeutung des Raumes. Doch was macht man in einer solchen Situation? Nimmt man einfach diese Figuren weg und alles andere belässt man? Nimmt man alles weg? Belässt man alles und macht Schilder, auf denen man alles einordnet und erklärt? Ich finde das wirklich eine schwierige Entscheidung, da man ganz viele verschiedene Aspekte berücksichtigen muss. Auch bei einer radikalen Lösung, bei der man die Figuren herausnimmt. Ich möchte das nicht entscheiden müssen. Denn ich sehe auch die Probleme und Schwierigkeiten, wenn man das macht. Betroffenheit allein reicht als Argument nicht, um zu verlangen, dass die Figuren aus der Aula entfernt werden müssen. Ich weiss es wirklich nicht. Ich habe ambivalente Gefühle.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden?

Man muss den Schülerinnen und Schülern, die hier hereinkommen, auch allen anderen, eine Art kritische Auseinandersetzung vermitteln. Ich meine, dass dies in unsere Verantwortung gehört, dass man solche Darstellungen nicht unkommentiert so stehen lässt. Das ist unsere Pflicht, denn sonst entwickeln wir uns nicht weiter. Ich finde, dass jede Besucherin und jeder Besucher dieser Aula wissen muss, womit man es hier zu tun hat und was das alles für eine Bedeutung hat. Die Frage ist auch, in welchem Alter man die Schülerinnen und Schüler an diese Figuren und an den ganzen Schmuck in der Aula heranführt und wie man das macht. Ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, dass man eine solche Auseinandersetzung obligatorisch immer am Anfang des Schuljahres macht. Das kann auf ganz unterschiedliche Arten erfolgen. Ich fände es super, wenn man auch als aussenstehende Person eine Führung durch die Aula und das Schulhaus bekommen könnte – einen historischen und kunstgeschichtlichen Rundgang.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ja, vielleicht. Und zwar nicht nur den Schülerinnen und Schülern dieses Schulhauses, sondern möglicherweise auch Schulklassen aus anderen Schulhäusern.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Da kann ich mir ganz unterschiedliche Formen vorstellen. Sie könnten ja auch variieren.

Philip Bessermann, Interview vom 8. Oktober 2024, 14 Uhr.

Philip Bessermann, *1987, studierte in Zürich Politikwissenschaft und Philosophie (BA) und schloss an der London School of Economics mit einem MSc Political Theory ab. Er ist Geschäftsleiter der GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus, Vorstandsmitglied von NCBI Schweiz («National Coalition Building Institute») und der «Gesellschaft Minderheiten in der Schweiz» (GMS).

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ich denke, sie ist ein wichtiges Zeugnis. Die Aula ist relevant. Das erste, das die Aula bei mir bewirkt hat, als ich sie soeben betreten habe, ist, dass ich sie als eine bildliche Darstellung der Rassentheorien empfunden habe, die Ende des 19. Jahrhunderts, beim Bau des Schulhauses, aktuell waren. Ich kann mir gut vorstellen, dass diese Theorien in die Überlegungen eingeflossen sind, wie dieser Raum zu gestalten sei. Er wirkt wissenschaftlich und vermittelt ein Bild von seiner Entstehungszeit. In der Anordnung des Raumes empfinde ich auch etwas Religiöses, obwohl ganz zuoberst nicht Gott dargestellt ist, sondern Früchte und Gemüse, gefolgt von Tieren und Menschen. Ich weiss nicht, ob es bei der Konzeption tatsächlich religiöse Überlegungen gab. Es hängt auch kein Kreuz im Raum oder sonst ein religiöses Zeichen. Vielleicht war das bei der Eröffnung des Schulhauses anders.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Für die Beantwortung dieser Frage bin ich nur teils qualifiziert, ich versuche es aber. Die Aula als Ganzes hat für mich einen historischen und einen soziokulturellen Wert. Die Dekorationen sagen etwas aus über die Geschichte der Stadt Zürich, über die Gesellschaft in Zürich und wie sie sich entwickelt hat, dann auch über das Schul- und Bildungswesen. Die Aula versetzt uns in die Jahrhundertwende, in die Zeit vor dem Zivilisationsbruch der Weltkriege. Sie macht markante Denkkontraste zwischen damals und heute sichtbar.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Und wenn ja, welche?

Für mich als Laien wird hier klar, dass von den Entwerfern und Kunsthandwerkern versucht wurde, eine Art Ursprünglichkeit zu vermitteln. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Frage zu diskutieren, wie ursprünglich die «Völker» dargestellt sind. Welches «Volk» verfügte damals über welche Technologie oder über welche Werkzeuge, Kleider oder Schmuck? Letztlich muss man annehmen, dass das Fehlen des direkten Kontakts mit Leuten aus unterschiedlichen Kulturkreisen sowie das allgemeine Unwissen für die Ausgestaltung der Ornamente, des Schmucks und der Kleider ausschlaggebend waren. Die Figuren entsprechen meiner Meinung nach keinen Karikaturen. Ich habe nicht das Gefühl, dass die Erbauer sich über einzelne dieser «Völker» lustig machen wollten. Man kann also nicht von Diskriminierung zwischen den dargestellten «Völkern» sprechen. Die damaligen Rassentheorien ordneten die Menschen hierarchisch. Das ist aus damaliger wie aus heutiger Sicht rassistisch. Im Zusammenhang mit der Aula empfinde ich es persönlich nicht als das kritische Merkmal, ob hier einige Völker primitiver dargestellt sind als andere. Ich glaube, dass man ohne erklärendes Wissen die einzelnen Figuren nicht ohne weiteres den entsprechenden Völkern zuweisen könnte. Was ich spannend finde, ist das germanische Paar. Ich glaube nicht, dass sich heutige junge Menschen im Germanenpaar wiedererkennen. Ich persönlich erkenne mich im Germanen auch nicht. Insofern gelange ich zum Schluss, dass alle 16 Figuren «fremd» aussehen. Es sind Kunstfiguren, mit denen man sich, auch wenn man derselben Ethnie angehört, nicht zwangsläufig und zwingend identifizieren kann – manche jedoch sicher trotzdem. Ich attestiere allen Figuren eine gewisse Uneindeutigkeit. Zum Beispiel die «Südsee-Insulaner» und das subsaharische Paar. Wie soll man sie an ihren Kleidern, ihrem Schmuck unterscheiden? Heute ähnelt sich die Kleidung aller Kontinente, abgesehen von gewissen Ausnahmen. Kinder aus Mali, Kanada oder Taiwan haben wahrscheinlich zum Fussballspielen das gleiche Nike-Shirt an. Zusammen-

fassend gesagt, sind die verschiedenen Völker meines Erachtens nicht in einer Rangfolge angeordnet oder diffamiert dargestellt.

Wie empfinden Sie diese Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ganz banal gesagt: Die Darstellungen erinnern mich ein bisschen an Disney. Es handelt sich um oberflächliche Ansichten von «Völkern» aus aller Welt. Das ändert nichts daran, dass die Frage, wie man «Völker» darstellen soll, spannend ist. Würde man dies heute versuchen, müsste man ähnliche Hindernisse überwinden, wie sie Ende des 19. Jahrhundert ebenfalls bestanden. Es gibt eine entscheidende Frage, die zu beantworten ist: Wie soll ich eine Inderin oder einen Inder darstellen, ohne auf allgemein geläufige oberflächliche Attribute zurückzugreifen? Oder wie die Repräsentanten eines anderen Erdteils? Aus dieser Perspektive betrachtet, finde ich die Darstellungen irgendwie logisch für die Denkweise der 1890er Jahre. Doch wie würde man dieses Projekt heute angehen? Das ist die Preisfrage. Es gilt zu berücksichtigen, dass ich die Situation aus meiner Optik als weisser Mann beurteile. Ich kann nicht sagen, wie die Darstellungen von jemandem empfunden werden, der sich vielleicht durch die repräsentierende Figur als «abgewertet» erkennt. Diese Erfahrung mache ich nicht, wenn ich die Köpfe anschau.

Empfinden Sie diese «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Ja, ich empfinde sie als rassistisch, selbst wenn keine Abwertung zwischen den Personengruppen dargestellt wird. Denn sie ist in einer Zeit entstanden, in der man glaubte, dass die «Rasse» biologisch relevant sei und darum einen grossen Einfluss auf die Person und deren geistigen Wert habe. Bei diesem Denken handelt es sich um die damals geläufigen Rassentheorien, die alle widerlegt sind. Heute wissen wir, dass sich alle Menschen genetisch sehr stark ähnlich sind, sogar mit den Tieren. Die Unterschiede sind viel kleiner, als man damals dachte. Und man weiss auch, dass physiologische Unterschiede wie Kopfgrösse, Hirngrösse usw. keinerlei genetische Relevanz haben. Die Aula spielt in einem rassistischen Kapitel der Menschheitsgeschichte, in dem die Rassentheorie breit akzeptiert war oder zumindest debattiert wurde. Heute würden keine «Völker» mehr in einer Aula dargestellt werden – aufgrund der rassistischen Stereotypen, die damit portiert würden.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

In diesem Fall schwanke ich ambivalent zwischen: alle oder keine. Ich denke, dass es generell rassistisch sein kann, Menschen durch Attribute und bestimmte typisierte Merkmale darzustellen. Wenn man rassistisch als Begriff der Abwertung eines «Volkes» gegenüber einem anderen auffasst, dann denke ich, erscheinen mir die Figuren in diesem Raum ambivalent; denn es kommt hier irgendwie auch eine gewisse Romantik auf. Es gibt hier «Völker», die zivilisierter dargestellt sind. Doch alle haben hier gleich viel Platz, und die Anordnung der verschiedenen Völker ist rein zufällig. Dadurch werden sie ebenbürtig. Es ist niemand tiefer oder höher oder hat mehr Licht als ein anderer. Man kann nicht sagen, dass die sogenannten primitiven Völker auf der einen Seite aufgehängt sind und die Völker mit Schriftkulturen auf der anderen. Vielleicht ist diese Anordnung ein Statement, ein Statement für Gleichheit der Völker, aber das weiss ich nicht.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Verletzt zu werden, ist eine subjektive Angelegenheit. Und darum kann diese Frage nicht objektiv beantwortet werden. Aufgrund der liberalen Gesinnung unserer Gesellschaft ist es jedem und jeder möglich, verletzt zu sein, und dies mitzuteilen. Und ich kann mir vorstellen, wenn man die Galerie als Ganzes betrachtet, dass es für gewisse Menschen verletzend sein kann, ein Dokument aus dem kolonialen Kontext ohne kritische Hinterfragung präsentiert zu bekommen. Ohne Erklärung suggeriert die Galerie, die immer noch so aussieht wie 1895, eine Kontinuität bis in die Gegenwart. Es wird nicht aufgezeigt, dass es seither mehrere Brüche gegeben hat und sich die Bedeutungen seither verschoben haben. Zurück zu Ihrer Frage: Ich fühle mich persönlich nicht verletzt; das ist aber sehr subjektiv.

Kann man die Aula so belassen, wie sie ist?

Man kommt herein, voilà, baff! So ging es mir beim ersten Mal. Kann man das heute einfach so belassen? Keine Erklärung, keine Plakette, nichts. Ich würde sagen: nein. Ich glaube, die Zeit ist vorbei, wo man sagen kann, der Saal kommt ohne Erklärung aus. Wenn das so wäre, würden wir auch nicht hier stehen. Das Resultat dieser ganzen politischen Übung, Ihr Gutachten, wird sicherlich Handlungsempfehlungen abgeben. Entscheiden muss die politische Ebene.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe analog dem Berner Modell in ein Museum überführt werden?

Nachdem ich die Ausstellung über das Wandbild im Wyler Schulhaus in Bern angesehen habe, die zwar gelungen ist, bin ich ein starker Vertreter davon, die Dinge zu belassen und zu kontextualisieren. Ich glaube, ohne einen zu grossen Exkurs zu machen, dass wir in der Schweiz wegen unserem Neutralitätsnarrativ grosse Mühen haben, über Geschichten zu sprechen, die nicht in ein Happy End münden. Dazu gehören Themen wie «Die Kinder der Landstrasse» oder «Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg», und dazu gehört eben auch die Verstrickung unseres Landes in die koloniale Vergangenheit. Es geht nicht darum, das Vergangene schlechtzureden. Aber wir haben Mühe, damit umzugehen, dass viele in unserem Land von diskriminierenden Zuständen profitiert haben. Wir müssen verstehen lernen, dass wir nur so sind, wie wir sind, weil es diese Geschichte gab. Diesen problematischen Inhalten unserer Geschichte müssen wir uns stellen. Und ich glaube, dass gerade in einer Schule diese Probleme kontextualisiert und veranschaulicht werden müssen. Sicherlich könnte man mit diesen Figuren im Landesmuseum auch eine unglaublich starke Ausstellung machen, mit Kontextualisierungen usw. Aber eine solche Ausstellung sollte man eher hier in diesem Schulhaus machen.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ich kann mir gut vorstellen, dass das Potenzial, diesen Ort zu nutzen, sehr gross ist, um die Zeit am Ende des 19. Jahrhunderts und die Rassentheorie und ihre Bedeutung zu thematisieren und auch aufzuzeigen, wie wir diese Probleme heute sehen. Ich glaube, der Ort ist ein guter Aufhänger, und man kann mit der Aula eine starke Geschichte erzählen. Aber gleichzeitig sehe ich auch die Gefahr, dass die Historisierung von Rassismus ein Narrativ aufbaut, das dieses Problem in die Vergangenheit verschiebt und ein falsches Gefühl von Sicherheit vermittelt: Die damals waren rassistisch, die haben in der Rassentheorie gedacht, doch wir, wir haben das alles überwunden, jetzt ist ja alles gut. Das ist eine gewisse Gefahr, die pädagogisch und didaktisch erörtert werden muss. Doch wie gesagt: Wenn man das Thema gut umsetzt, dann kann die Aula meines Erachtens ein gelungener Ort werden, um in eine sehr schwierige Thematik zu gehen. Was wir dann hätten, wäre eine sichtbare Manifestation von Rassismus. Das gibt es nicht so oft, es ist ziemlich einzigartig.

Welche Vermittlungsformen wären für Sie auch noch denkbar?

Für Jugendliche und Erwachsene wäre der Einsatz von Infovideos sinnvoll. Bis das umgesetzt wird, haben wir alle wahrscheinlich irgendwelche Augmented-Reality-Brillen auf, und wir könnten hautnah in einer Tour des Schulhauses verfolgen, wie die Geschichte des späten 19. Jahrhunderts die Schweiz von heute anhand eines Schulhauses aus dem 19. Jahrhundert erklärt. Das wäre superspannend. Definitiv zu vermeiden gilt es, einfach eine Plakette neben den Eingang zu montieren und keine weiteren Massnahmen durchzusetzen.

Annette Bhagwati, Interview vom 9. Oktober 2024, 16 Uhr.

Annette Bhagwati, *1968, studierte Kunstgeschichte, Geografie, Ethnologie und Literaturen Afrikas und erwarb den PhD. Sie war unter anderem in Berlin am Haus der Kulturen der Welt tätig, wo sie Ausstellungen und kuratorische Forschungsprojekte leitete; als Associate Professor der Concordia University in Montreal forschte sie zur Ausstellungsgeschichte nichtwestlicher Kunst. Seit 2019 ist sie Direktorin des Museums Rietberg.

Publikationen: Don't Call it Art. Contemporary Art in Vietnam 1993–1999 (hg. zusammen mit Veronika Radulovic), Kerber Verlag, 2021; Representation of Culture(s): Articulations of the De/Post-Colonial at the Haus der Kulturen der Welt in Berlin. Across Anthropology: Troubling Colonial Legacies, Museums, and the Curatorial, hg. Von Margareta von Oswald and Jonas Tinius, Leuven University Press 2020 (S. 336–361); Art and Artifact: Curatorial Strategies and the Dual Nature of the Object at the MOA in Vancouver, in The Challenge of the Object – Die Herausforderung des Objektes. Conference Proceedings CIHA 2012, Part I, Germanisches Nationalmuseum 2014, S. 398–400.

Ist die Aula in ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ja, absolut. Ich finde, hier sieht man sehr gut, wie fremde Kulturen dargestellt und vermittelt wurden. Es handelt sich nicht primär um ein Abbild. Wichtig scheint mir vielmehr der pädagogischer Impuls dahinter zu sein. Die Aula ist Teil einer Schule. Insofern sind die Darstellungen ein wichtiges Zeugnis dafür, welches Weltbild vermittelt werden sollte. Für den weiteren Umgang mit dieser Aula ist von essenzieller Bedeutung, dass die «Galerie der Völker» in ihrer Entstehungszeit verortet und als historisches Zeugnis kontextualisiert wird.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, kunstgeschichtlichen oder soziokulturellen Wert zu?

Einen historischen Wert als Zeitzeugnis, mit dem man Schülerinnen und Schüler heutzutage in die kolonialzeitlich geprägte Weltsicht des Imperialismus einführen kann. Die Vorstellung war, die ganze Welt in den Blick zu nehmen. Man kann anhand dieser Völkerreihe aufzeigen, wie im späten 19. Jahrhundert versucht wurde, globale Kulturgeschichte zu schreiben. Man hat sogenannte «Kulturkreise» und grosse Wanderungs- und Migrationsbewegungen definiert und die Frage gestellt, wie sich Nationen und Kulturen ausbilden. Das war durch das Wissen, das in dieser Zeit durch die globale Expansion nach Europa gelangte, ein wichtiges Wissenschaftsfeld. In der Aula besteht die Möglichkeit, nachzuvollziehen, wie dieses Weltbild dann in die Schule hinein vermittelt wurde. Was den soziokulturellen Standpunkt betrifft: Die Darstellungen sind zeitgeschichtlich sehr wichtig, weil etliche Stereotype, die wir hier finden, auch heute noch viel stärker in unserem Denken verankert sind, als wir das wahrhaben wollen. Das grosse Thema, das man hier aufzeigen kann, ist die Erzählung vom zivilisatorischen Entwicklungsvorsprung Europas gegenüber anderen Kulturen, welche den Diskurs und das Selbstverständnis ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts prägt. In dieser Vorstellung durchlaufen alle Kulturen verschiedene Phasen einer soziokulturellen Entwicklung, jedoch nicht in derselben Geschwindigkeit. Während manche Kulturen wie die europäische bereits die «höchste» Zivilisationsstufe erreicht hätten, so das Argument, befänden sich andere – vorwiegend die kolonisierten Bevölkerungen Afrikas, Ozeaniens oder Amerikas – noch auf den Frühstufen, sie teilen also nicht dieselbe Zeit im Sinne einer «kulturellen Entwicklung». Der Anthropologe Johannes Fabian hat diese diskursive Praxis als die «Verweigerung von Gleichzeitigkeit» bezeichnet. Die Ausgestaltung der Aula widerspiegelt diese Vorstellungen, wenn auch in umgekehrter Anordnung: Naturbilder schmücken die Decke. Darunter ist die Reihe bunt bemalter, dunkelhäutiger Figurenpaare zu sehen, erst darunter, und den Anwesenden der Aula in jeder Hinsicht am nächsten, befinden sich die aus Stein gearbeiteten typisierten Darstellungen von Schülerinnen und Schülern. Die Figurenpaare sollen beispielhaft die «Anderen» anschaulich machen. Das einzige «weisse» Paar in dieser Anordnung stellt Germanen dar, mit wilden Haaren und entschlossenem Gesichtsausdruck. Da dies der einzige vertraute Bezugspunkt für Europäer ist, werden die anderen «Völker- und Rassentypen» damit in eine ferne «schriftlose und geschichtslose Vor-

zeit» gerückt und mit Attributen wie «primitiv» und «barbarisch» in Verbindung gebracht. Zum Eindruck einer fernen Vorzeit trägt bei, dass die Figuren traditionell gekleidet und geschmückt sind. Sie mögen 1895 auch andeutungsweise so ausgesehen haben, zum Beispiel bei festlichen Zeremonien. Es gibt aber keinen irgendwie gearteten Hinweis auf eine «Moderne», die ja de facto gerade *durch* den Kolonialismus in Afrika, Asien oder Ozeanien Einzug gehalten hatte. Viele Menschen, vor allem in den Städten, trugen europäische Kleidung, fuhren Fahrrad, hatten Uhren oder andere Geräte. Die Tatsache, dass die Personen hier in einem traditionellen Gewand gezeigt werden, kann auch auf einen weiteren gedanklichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Aula hinweisen. Ich meine hier die «Salvage Anthropology»: Angesichts der tiefgreifenden kulturellen Umbrüche infolge von Kolonisierung, Expansion und Modernisierung begannen Wissenschaftler:innen, Fotograf:innen und andere damit, die Praktiken und Traditionen indigener Kulturen zu dokumentieren, welche aus ihrer Sicht vom Aussterben bedroht waren. Dabei wurden zum Teil längst aufgegebene Traditionen für die Dokumentation künstlich wiederbelebt und Neuerungen bewusst ausgeblendet. Den Menschen wurde damit kultureller Wandel im Sinne einer Zeitgenossenschaft verwehrt und das Bild «traditioneller, unveränderlicher» Gesellschaften in Wort und Bild zementiert. Was die kunsthistorische Bedeutung der Figurenköpfe angeht, so lassen sie sich einreihen in eine Tradition sogenannter «typologischer» Darstellungen, wie wir sie auch aus Büchern, Fotografien oder Wandmalereien aus der damaligen Zeit kennen. Es ging nicht um individuelle Porträts, sondern um stereotype Darstellungen, welche repräsentativ für «eine Kultur» standen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Ja, in dem Sinne, als ihnen eben diese Zeitlichkeit genommen ist. Dass man einen Unterschied macht zwischen hier und dort, uns und ihnen, der westlichen, modernen Zivilisation und der sogenannten «primitiven» Gesellschaft. Ich glaube aber, dass viele der Darstellungen hier wahrscheinlich gar nicht so unrealistisch sind – wenn sich auch die Künstler hier auch etliche Freiheiten nehmen oder eigene Vorstellungen mit einarbeiten. So war die Tatauierung des Gesichtes bei den Māori, den Angehörigen der indigenen Bevölkerung Neuseelands, bis Mitte des 19. Jahrhunderts eine bedeutende Tradition. Sie zeigte einen hohen gesellschaftlichen Rang an und erzählte etwas über Herkunft und Persönlichkeit – die Art der Tatauierung scheint mir in diesem Fall allerdings der Fantasie entlehnt. Und die Inuit im Norden Kanadas kleideten sich um 1900 in Fell, weil das das wärmste Kleidungsstück war. So gesehen sind die Darstellungen wirklichkeitsnah. In der unreflektierten und unhinterfragten Differenz zum Selbst des damaligen wie heutigen Betrachters sind sie jedoch problematisch. Ein kunsthistorischer Vergleich fällt mir ein: Die Anordnung der «Völker» erinnert mich an Tiepolos Deckenfresco in der Würzburger Residenz. Dort verkörpern allegorische Figuren die Kontinente. Dieses Thema ist immer wieder in Schlössern und auch auf Brunnenanlagen dargestellt worden. In der Aula finden wir dieses Thema nun verquickt mit der Typologisierung, wie man sie im 19. Jahrhundert vorgenommen hat.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ich finde sie problematisch, weil sie nicht kontextualisiert sind. Ohne zusätzliche Erklärungen ist auch die Inszenierung, die räumliche Anordnung der verschiedenen Figurengruppen, Tiere und Flora problematisch. Angemessen kontextualisiert erachte ich Darstellungen in der Aula als aufschlussreiches Zeitzeugnis.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Aus meiner Sicht spiegeln die Darstellungen die kolonialzeitliche Logik und damit, in Teilen, auch die Rassenideologie der damaligen Zeit.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Figuren rassistisch?

«Rassistisch» meint Diskriminierung. Menschen werden nicht als Persönlichkeiten gesehen, sondern als Angehörige einer Gruppe, einer «Rasse» und aufgrund ihres Äusseren, ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft abgewertet, ausgegrenzt. In der Aula finden wir diese stereotype Darstellung wieder, die fast an eine Karikatur grenzt, wenn ich mir das Figurenpaar aus West- oder Zentralafrika ansehe. Was aber auffällt, ist, dass sämtliche Figurenköpfe gut situierte Menschen darstellen, wenn auch als Typen: sie tragen Ohrringe, Ehrenzeichen, Kopfschmuck. Eine Diskriminierung ist daher, aus meiner Sicht, weniger durch die Ikonografie gegeben als – wie vorhin ausgeführt – durch das Othering, die «Exotisierung» und die Verweigerung der Zeitgenossenschaft.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Ja, in dem Sinne wie bereits dargelegt.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Auf keinen Fall. Die Aula sollte unbedingt in einen historischen Zusammenhang gestellt werden. Die Logik der damaligen Zeit sollte erklärt werden, weil viele Aspekte heutigen Jugendlichen nicht bewusst sind, obwohl sie bis heute ihre Spuren hinterlassen haben. Zum Beispiel die Theorien der sozialen Evolution des 19. Jahrhunderts stecken noch tiefer in unserer Gesellschaft, als wir denken. Das Anschauungsmaterial, das wir hier haben, kann überdies im Unterricht eingesetzt werden, um zu erklären, wie die Vermittlung von Weltbildern damals funktionierte. Von dort aus könnte man eine Verbindung zu heute ziehen und fragen, wie unsere Schulbücher aussehen und welche Weltbilder heute vermittelt werden. Und welche Art der Zuordnungen und Abgrenzungen darin vorgenommen werden.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann, wie sie ist, was müsste verändert werden? Käme für Sie auch die Entfernung der Figuren in Frage?

Ich würde die Aula mit ihren Figuren als eindruckliches Zeitzeugnis so belassen, wie sie ist. Sie müsste aber unbedingt kontextualisiert werden. Ich sehe sie als Ausgangspunkt für eine Diskussion über Curricula, über Weltbilder, über Vorstellungen vom Eigenen und vom Fremden, von Identität, Rassismus, Kolonialität. Die Diskussion sollte auf allen Ebenen stattfinden und Kinder wie Erwachsene einbinden. Für ältere Schülerinnen und Schüler könnte man mit Texten und Bildschirmen oder sonstigen Vermittlungsformaten arbeiten. Im Geschichtsunterricht könnte die Wissens-, Ideen- und Kolonialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ein Schwerpunkt werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten seine Spuren in Zürich und der Schweiz erforschen. Dazu gehört auch das Thema der «Völkerschauen», denn solche gab es bis in die 1950er Jahre, die Geschichte der Villa Sumatra im Seefeld oder Schwarzenbach-Kolonialwaren im Niederdorf. Auch Bücher aus dem 19. Jahrhundert wären eine interessante Quelle, um Weltbilder zu studieren. Ich denke hier zum Beispiel an die Jugendbücher aus der Reihe «Das Neue Universum», die ab 1880 erschienen. Ausgehend von einer genauen geschichtlichen und kunsthistorischen Betrachtung des Figurenprogramms in der Aula könnten die anthropologischen Forschungen und Rassentheorien der Zeit vermittelt werden. Weiter könnte man in der Aula auch Veranstaltungen zur Kolonialzeit durchführen und zugleich anhand des Bildprogramms bestimmte Aspekte anschaulich machen.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ja, wobei es nicht nur darum geht, die Vergangenheit zu erklären, sondern auch Bezüge zur Gegenwart wie Fragen von Rassismus, Aus- und Eingrenzung herzustellen. Wichtig finde ich, dass man neu eintretende Schülerinnen und Schüler jeweils im Voraus über die Aula orientiert.

Martin R. Dean und Bruno Ziauddin, Interview vom 4. September 2024, 15 Uhr.

Martin R. Dean, *1955, Sohn eines aus Trinidad stammenden Vaters und einer Schweizer Mutter. Er studierte Germanistik, Ethnologie, Philosophie und unterrichtete am Gymnasium in Muttenz und an der Schule für Gestaltung in Basel. Er ist ein internationaler, vielfach ausgezeichnete Schriftsteller.

Publikationen: «Tabak und Schokolade», Atlantis 2024; «Meine Väter», 2023; «Verbeugung vor Spiegeln. Über das Eigene und das Fremde», Jung und Jung 2015 (3. Auflage); «Ein Koffer voller Wünsche», Jung und Jung 2011 (2. Auflage).

Bruno Ziauddin, *1965, aus einer schweizerisch-indisch-französisch-britisch-katholisch-muslimischen Familie stammend, studierte Geschichte und Politik. Er arbeitet als Journalist, Buchautor und Mediozent, seit 2022 ist er Chefredaktor von «Das Magazin» (Tages-Anzeiger).

Publikationen: «Woher kommst du? Identitätsfragen und andere Zumutungen», Essais agités 2021; «Bad News», Nagel & Kimche 2016; «Curry Connection», Rowohlt 2010.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ziauddin: Ich bin beeindruckt. Dieser Saal ist atypisch für Zürich, er hat etwas von Weltläufigkeit, von Geschichte, und mir gefällt das. Und es gefällt mir, dass die Erbauer die Ambition hatten, möglichst viel reinzupacken, nicht nur Zürcher Geschichte, sondern auch Schweizer Geschichte und selbst die Götter. Ich finde das interessant. Das ist für ein Schulhaus, in dem es auch öffentliche Veranstaltungen gibt, ein schöner Ansatz. Auch dass man den damaligen Schülerinnen zeigen wollte, wie die Welt aussah. Das finde ich beeindruckend, und ich finde diesen Saal eindrücklich, ohne dass ich jetzt schon spezifisch reinzoome. Vielleicht noch etwas aus lokalpatriotischer Perspektive: Ich bin trotz meinem multikulturellen Hintergrund in Zürich geboren und aufgewachsen. Was mich in der Tendenz an dieser Stadt stört, ist das Gedrungene, Kleinkarierte, das zwinglianisch Strenge. Hier in der Aula sind diese Eindrücke konterkariert. Ich empfinde diesen Raum als ein überraschendes Erlebnis. Die Aula ist weltläufiger als das «stiere», sich selbstverzwergende Zürich meiner Jugend.

Dean: Ich kann dem zustimmen und eigentlich nur noch versuchen, zu ergänzen. Als ich hier hereingekommen bin, habe ich als erstes gedacht, dass die Aula mich an den Gründungsraum im Britischen Museum erinnert, den Room of Enlightenment. Das ist einer der Säle, der mit Zeugnissen der Seefahrer eingerichtet wurde. Da findet sich alles Mögliche im gleichen Raum versammelt: Bücher, Muschelhorn, Geld usw. Die Gegenstände wurden ab Ende des 16. Jahrhunderts zusammengetragen als Zeugnisse fremder Kulturen. Das Interessante ist, dass dieser Raum in London Aufklärungsraum heisst. Und ich würde das gerne auf diesen Raum hier in Zürich übertragen. Die Aula ist, wenn man sie didaktisch geschickt anschaut, ein absoluter Aufklärungsraum, wo man heutigen jungen Menschen zeigen kann, wie historisch eine Fremdwahrnehmung ist. Das heisst, man kann sogar von dem ausgehen, was in der Aula anstössig ist – von dieser Typisierung der sogenannten Ethnien, sprich «Rassen». Das Verletzende ist, dass die einzelnen Figuren als «Rassen» verallgemeinert und typisiert sind. Wenn wir von diesem Standpunkt ausgehen, lässt sich zeigen, wie sich die Fremdwahrnehmung über die Stufen des Imperialismus und Kolonialismus im Verlaufe der Zeit veränderte. Im Grunde genommen ist die Aula ein Vorführsaal für überklisierte Wahrnehmung von sogenannten fremden Völkern.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Ziauddin: Die Aula ist für mich ein historisches Zeugnis. Ihren künstlichen Wert kann ich nicht beurteilen, aber ich finde, sie ist ein Zeitzeugnis, das ich gerne bewahrt sehen möchte.

Dean: Ich würde «künstlerisch» streichen, aber ich bin nicht vom Fach. Ich würde «ethnologisch» ergänzen. Sich im Jahr 2024 umzusehen, wie man Ende des 19. Jahrhunderts ein Schulhaus mit seiner Aula gross gedacht hat, eine Ambition hatte, die man dann aus dem Wissen der Zeit heraus auf eine Art und Weise umgesetzt hat, die möglicherweise heute als problematisch gilt, die aber wahrscheinlich damals auch eben von der Perspektive einer gewissen Arglosigkeit, meinerseits auch Überheblichkeit, geprägt war – das erachte ich als spannend. Die «Galerie der Völker» in dieser Aula ist als ein Zeitzeugnis zu sehen, wie man in Zürich damals unterschiedliche Ethnien gesehen hat. Das eingeschränkte Weltwissen beruhte auf stereotypisierenden Darstellungen, und man muss in Betracht ziehen, dass damals niemand wie heutige Teenager durch die Welt gejettet ist, um sich selbst ein Bild von der Welt zu machen. Die damalige Perspektive war eine vollkommen andere.

Sind einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Ziauddin: Man findet problemlos Ansätze, mit denen man die Darstellung dieser Köpfe als krass, ungerecht und tendenziös qualifizieren kann. Wenn jemand darauf hinweist, dass man beispielsweise bei den subsaharischen Figuren eher niedrige Stände ausgesucht hat, um das «Wilde» zu zeigen, bei anderen Figuren indes Personen, die materiell oder sozial höher standen, dann ist dies natürlich problematisch. Aber auf den ersten Blick bin ich eher der Meinung, dass man hier einfach verschiedene Menschentypen sieht, alle einigermaßen auf gleicher Höhe, egalitär dargestellt.

Dean: Nein, es sind nicht diffamierende Darstellungen, sondern eher stereotypisierte. Wie werden ethnische Merkmale dargestellt? Wie werden Hautfarben gelesen? Das ist ein unendlich weites Thema, das auch immer mit Klischees zusammenhängt. Ich habe 30 Jahre lang am Gymnasium in Basel gewirkt. Für Lehrpersonen ist der Umgang mit Klischees einer der schwierigsten, weil in jedem Klischee ein Kern von Wahrheit steckt. Also: Im Falle der Figurenköpfe sagt der eine «furchtbar, wie die aussehen», der andere «aber die sehen ja gerade so aus». Exakt in dieser Differenzschneise beginnt die Einübung der Reflexion von eigener Wahrnehmung. Deswegen würde ich das vollkommen unterschreiben, was Bruno ausgeführt hat. Und ja, wir dürfen im Grunde auch froh sein, dass hier nicht nur Zünfte und Stände hängen, sondern Menschen aus Afrika oder eben Schwarze, Indigene und so weiter. Wenn wir in die gleichzeitig geschriebene Literatur schauen – oder kurz davor –, dann stossen wir auf Gottfried Keller, den grossen Zürcher. Und es ist lustig zu sehen, wie in seinen späten Novellen laufend fremde Völker vorkommen: Indigene, Schwarze. Die Kulturbegegnung in dieser Aula wird von Keller schon angesprochen. Wenn nun also Lehrpersonen nach Geschichten suchen, dann können sie diese Novellen lesen. Eins zu eins. Da kommt diese und jene Figur vor, die wir hier in der Aula auch antreffen. Einem «Indianer» wird der Zopf abgeschnitten, dann gibt es Rambazamba in der Erzählung und so weiter. Bei Keller ist es eine intensive Phase der Fremdwahrnehmung, die, glaube ich, auch hier dargestellt ist. Schlimmer wäre für mich, wenn es sie nicht gäbe.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ziauddin: Aus heutiger Sicht finde ich es schwierig, mir vorzustellen, dass das problematisch ist, was man hier sieht, da alle Figuren primär einmal aus einer anderen Zeit stammen, aus der Zeit gefallen sind. Allerdings kann ich nicht für ein Teenager-Mädchen afrikanischer Herkunft sprechen, das vielleicht gerade die Nase voll hat von Othering und darum auf solche Darstellungen allergisch reagiert.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Dean: Im Grund sind alle Figuren stilistisch durchgehend ähnlich dargestellt. Ich würde das Wort «rassistisch» hier nicht benutzen. Irgendetwas in mir sträubt sich dagegen, weil rassistisch auch aktiv diskriminieren heisst. Das vergessen wir heute oft, weil die ganze Diskussion auf den strukturellen Rassismus übergegangen ist. Ich sehe nicht, dass eine oder mehrere Figuren mit Absicht verächtlich dargestellt wurden. Ich bin ein in die Jahre gekommener Fan von Jim Knopf, der auch sämtliche Globi-Bücher gelesen hat. Natürlich ist das heute unhaltbar, wie Schwarze damals gekennzeichnet wurden. Die Kunsthandwerker hier in der Aula haben aber versucht, mit möglichst wenig Mitteln Menschen

ethnisch zu charakterisieren. Nehmen wir jetzt einmal an, es wäre darum gegangen, eine Venus darzustellen. Dann hätte man wohl keine flachbrüstige Frau genommen, um zu zeigen, was oberhalb des weiblichen Bauchnabels vorhanden ist. Das ist auch klischiert, wenn man will. Doch gerade Kunsthandwerker wollen sich mit wenigen Mitteln klar artikulieren können. In unserem Fall und beim subsaharischen Mann ist diese etwas verdickte Lippe das sogenannte ethnische Merkmal, das damals Standard war. Wohl ist mir bei dem, was ich sage, nur, wenn man in Rechnung stellt, dass darüber eine kritische Auseinandersetzung stattfindet. Wenn man die Schülerinnen und Schüler einfach nur hier hereinführt und singen lässt und diese dann denken, ja, die Schwarzen sind halt so: Dann läuft etwas falsch.

Ziauddin: Ich finde auch wichtig, wo der Betrachter steht. Ich zum Beispiel bin arglos hier hereingekommen, wie offensichtlich auch viele der Schülerinnen und Schüler, von denen man aber sagen muss, dass offenbar die meisten weiss sind – dies ist qualifizierend hinzuzufügen. Aber wenn man diesen Raum arglos betritt, dann glaube ich, kommt man zum Schluss, dass diese Figuren auf einem ähnlichen Level gemacht sind. Ich empfinde die Galerie der Köpfe nicht als rassistisch. Und ich sehe ebenso nichts per se Diffamierendes, auch keine Ungleichbehandlung. Dem steht entgegen, dass vielleicht die dargestellten Figuren nicht alle den gleichen sozialen Status haben. Ich als Halbinder, dessen muslimische Verwandte aus einem armen, entlegenen Dorf stammen, könnte sagen, dass ich mich hier nicht repräsentiert sehe. Denn die meisten Inder kamen Ende des 19. Jahrhunderts kaum so nobel daher, wie es das indische Figurenpaar in dieser Aula darstellt. Die Sache der Diffamierung oder der Klischierung ist vielschichtig und kompliziert. Das indische Paar hier ist eher überpositiv dargestellt – in der Art der «edlen Inder» und zudem sehr hellhäutig. Mein Vater aber war fast so dunkel wie die subsaharischen Figuren. Werden hier drinnen also die subsaharischen Figuren gegenüber den Indern diskriminiert? Die muslimischen Inder gegenüber den Hindus, die tiefen Kasten gegenüber der Oberschicht? Damit will ich sagen, dass es nicht so einfach ist, ein Urteil zu fällen, von Diskriminierungen oder Diffamierungen zu sprechen. Zum Teil verlaufen die Bruchlinien widersprüchlich, passen schlecht in ein binäres Weltbild: Hier die weissen, kolonialen Unterdrücker, dort die dunkelhäutigen Opfer.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch, wenn ja, welche?

Ziauddin: Wenn ich aus meiner Arglosigkeit ausbreche und zum Beispiel auf den subsaharischen Mann schaue und mich in das Thema vertiefe, dann kann man feststellen, dass es sich in diesem Fall um keine Heroisierung handelt. Und man kann den Gedanken haben, dass dieser Mann auf eine leicht negative Art stereotypisierend dargestellt ist. Ich glaube, über solche Dinge muss man im Kontext reden, die muss man vermitteln. Für mich sind die Darstellungen als Ganzes nicht rassistisch. Aber sie spiegeln eine stereotypisierte und eingeschränkte Wahrnehmung der Welt und vielleicht eine gewisse Hierarchie bezüglich der verschiedenen Ethnien, die man damals hatte – und die ja auch heute noch teilweise existiert. Aber das ist für mich noch kein hinreichender Hinweis auf Rassismus.

Dean: Ich sehe das auch so, dass es kein Versuch ist, gewisse Völker herabzusetzen. Die Figuren sind objektiv nach damals gültigen Vorgaben wiedergegeben. Ich würde das Wort «rassistisch» auch nicht anwenden, man muss sparsam damit umgehen. Die Stereotypisierung und Hierarchisierung der Völker ist ein qualitativ wesentlicher Unterschied zu Rassismus. Die Gleichbehandlung der Figuren in der Aula – augenscheinlich in ihrer gleich grossen Darstellung und in ihrer Platzierung – ist ein starkes Indiz dafür, dass die Reihe nicht rassistisch intendiert war. Ich finde Rassismus etwas sehr Schlimmes, und es ein starkes Wort, und wie mit allen diesen Dingen bin ich eher dafür, dass man den Begriff nur gezielt einsetzt und nicht als Sammelbegriff für alles, was irgendwie nicht gelungen ist.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Ziauddin: Gerade weil die Darstellungen für uns so weit weg sind, empfinde ich den Raum als nicht so problematisch. Und es kommen mir viel krassere, eindeutig rassistische Darstellungen in den Sinn. Etwa in den Tim- und Struppi-Büchern oder in den Bänden von Asterix und Obelix, wo es doch die

wiederkehrende Figur eines afrikanischen Seemanns auf einem Piratenschiff gibt. Und dieser ist nun wirklich karikierend-herabsetzend dargestellt mit seinen grotesk ausgeprägten Lippen und der leicht debilen Sprache, die er spricht. Dagegen sind diese Figuren hier doch sehr harmlos, sie stellen vermutlich den Versuch dar, die Welt, wie man sie damals sah, abzubilden. Auch hier präsentieren sich die Dinge für mich nicht so eindeutig. Diese Aula gilt offenbar als problematisch, obwohl nach meinem Empfinden keine der Figuren ein negativ karikierendes Element aufweist. Die Bände von Asterix und Obelix hingegen haben den Ruf, progressiv, witzig und weltläufig zu sein, obwohl sich dort im Detail Problematisches finden lässt. Soll man deswegen Asterix und Obelix verbieten? Sicher nicht!

Dean: Ich würde die Frage mit «ja» beantworten, wenn die Figuren nicht problematisiert werden. Eine Problematisierung ist unbedingt notwendig, weil es sonst zu einer Befestigung der an diese jungen Menschen herangetragenen Vorurteile führt. Wenn beispielsweise ein afrikanischstämmiger Schüler hier sitzt und ein Schüler einer anderen Kultur sagt zu ihm: «Der da oben sieht aus wie du», dann kann das verletzend wirken. Wenn aber klar wird, dass die Aula historische Darstellungs- und Sichtweisen abbildet, dann hat man schon die Differenz. Und selbst wenn sich dann jemand verletzt fühlt, kann er mit dieser Verletzung etwas anfangen. Aber klar, man könnte sagen: Wenn sich nur zwei Personen verletzt fühlen, reicht das schon, dann muss man alles abreißen. Ich bin da eher auf der Seite der Resilienzbildung. Ich würde sagen, nein, der quantitative Aspekt ist noch kein Kriterium. Wenn eine professionelle Auseinandersetzung stattfindet, dann muss man zu der stehen. Es gibt in dem Gebiet, in dem wir jetzt diskutieren, keine absolut richtige Meinung. Es gibt nicht die einzige Wahrheit. Dies sage ich im Wissen darum, dass es Menschen gibt, die das alles viel radikaler sehen.

Ziauddin: Würdest du sagen, es ist – wie bei deinem Beispiel vom afrikanischstämmigen Schüler – dasselbe, wenn jemand einem deutschen Expatsohn sagt, dass er gleich aussehe wie dieser Germane hier? Wäre das dann auf die gleiche Art verletzend, oder machst du eine Differenzierung?

Dean: Das germanische Machtgesicht, dieses Herrscher Gesicht, ist rasch assoziiert mit dem nationalsozialistischen Bild ab 1933. Die germanische Figur in der Aula wäre somit ein Kampfbegriff. Daher hätte ich Verständnis dafür, dass ein deutschstämmiger Schüler nicht mit der germanischen Figur in der Aula in Verbindung gebracht werden möchte. Aber dasselbe könnte man von den indischen Figuren auch sagen. Wenn hier die Tochter einer Unberührbaren sitzt und dieses dargestellte Paar sieht, dann wird sie durch diese Figuren nicht abgeholt. Die Frage, ob positive oder negative Darstellung, hängt aber nicht nur von den Augen des Betrachters ab. Dies ist zu relativieren. Dies würde heissen, dass es am Schluss nur davon abhängt, wie man etwas sieht. Das ist aber nicht so. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, etwas zu lesen. Ich würde sagen, es geht um Sichtweisen.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Ziauddin: Ich fände es dumm und schade, wenn man diese Figuren abmontieren würde. Ich bin weitestgehend dagegen, Unbequemes zu entsorgen. Aber in diesem Fall fände ich es besonders verrückt. Die Aula ist ein Raum voller Überraschungen und Leben. Und sie ist irgendwie erstaunlich verspielt für Zürich, wild und eklektisch. Und ich finde, das muss man doch so erleben und sehen können.

Dean: Die Antwort, was im Schulhaus Hirschengraben zu tun sei, kann man nicht aus dem Ärmel schütteln. Ich meine aber, dass das «Berner Modell» (i.e. Entfernung des Kunstwerks aus dem Schulhaus und Überführung in das Historische Museum) hier nicht angewendet werden darf. Das fände ich falsch. Es ist keine Lösung, schwierige Dinge ins Museum zu transportieren, wo wir doch seit 50 Jahren oder 100 Jahren versuchen, das Museum zu den Menschen zu bringen. Meines Erachtens wäre eine künstlerische Gegenintervention auch nicht richtig. Ich brauche hier keine Künstler, die etwas wahnsinnig Fantastisches machen, das keiner versteht.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden?

Ziauddin: Es braucht unbedingt eine Kontextualisierung. Und diese, so denke ich, darf nicht bloss vor etwas ganz Schlimmen warnen, sondern soll auch auf die Schönheiten und verschiedenen Perspektiven verweisen, aus denen heraus dieser Raum entstanden ist. Und man könnte auch Aussagen von Teenagern, die sich mit Rassismusfragen auseinandersetzen, hinzunehmen. Und es braucht historische Erklärungen über die Absichten derjenigen, die den Raum konzipiert und geschaffen haben ebenso wie solche von heutigen Rezipienten. Man soll den Raum aus seiner Zeit heraus verstehen können. Unter solchen Prämissen würde ich ihn genauso stehen lassen.

Dean: Abgesehen von meiner eigenen Lehrtätigkeit war ich mit Lesungen oft an Schulen, und man muss einfach sagen, dass die Lehrpersonen nicht in jedem Fall aufgeklärter sind als die Schülerinnen und Schüler. Wir sind nun aber hier in einem Schulhaus. Der Begriff «Kommentierung» finde ich gut, aber zu schwach. Ich würde meinen, dass hier Lehrpersonen zusammensitzen sollten, um eine Problematisierung dieses Raumes vorzunehmen. Es müsste darum gehen, das Potenzial dieses Raumes auszuloten, nicht nur zu sagen: Achtung, Achtung, Achtung! Man muss die Dinge fruchtbar machen. Ich denke, das ist möglich. Es müsste mit einer permanenten Lösung geschehen, die den Lehrpersonen wie den Schülerinnen und Schülern die richtigen Antworten vermittelt. Das heisst, man müsste diesem Raum eine Problematisierung begeben, die medial permanent verfügbar ist. Ich würde einen Auftrag an eine Gruppe von geschulten Didaktikern vergeben. Aber ich würde gerne noch einen Satz sagen zu etwas vielleicht Philosophischem. Wir sind in einer Zeit, wo die Faszination am Fremden, am Exotischen, keine Valenz mehr hat. Aber dieser Raum strahlt sehr viel von diesem Exotismus aus, und es gab die 1960er und 1970er Jahre, wo dieser Exotismus die Leute geradezu in andere Länder getrieben hat. Damals rückte Ethnologie zu einer beliebten Studienrichtung auf, weil man fasziniert war von anderen Kulturen. Auch ich habe dieses Fach studiert. Ich finde das eben auch etwas Wichtiges, in der Aula nicht nur den Asylsuchenden oder den des Bodens beraubten Indigenen zu sehen, sondern auch den Hauch von dieser exotischen Sehnsucht. Wenn ich in diesem Schulhaus Lehrer wäre, würde mit einer Klasse in die Aula gehen und sagen: «Ich möchte, dass jede und jeder diesem Raum einen eigenen Namen gibt.» Und schon sind wir mitten in der Auseinandersetzung über diese Bilder. Dieser Raum eignet sich für vieles.

Ziauddin: Man könnte auch vier, fünf sehr unterschiedlich qualifizierte Stimmen per Video aufnehmen. Mich würde interessieren, was eine junge, radikale, dunkelhäutige Person, die mich wahrscheinlich in der Tendenz mit ihren Aussagen eher nervt, dazu sagt. Ich glaube, das ist wichtig, Und auch, weil die Schweiz immer diverser wird, fände ich es wichtig, wenn quasi nicht nur gesetzte, vernünftige, austarierte Stimmen zu Wort kommen, sondern auch Leute, die diesen gepflegten Diskurs, den wir hier führen, unterlaufen.

Dean: Und jemand, der reinkommt und sagt: «Schrecklich, die Köpfe müssen runter!»

Ist die «Galerie der Völker» ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ziauddin: Für mich sind die Auladekorationen zu harmlos, um wahren Rassismus zu erklären. Natürlich ist diese Galerie im Kontext von Imperialismus und Rassismus entstanden. Und ja, man kann natürlich auch daran etwas veranschaulichen, aber es ist jetzt nicht das augenfälligste Beispiel, um diese zwei Phänomene zu erklären. Aber es ist ein gutes Instrument, um den Wandel des Blickes auf das Fremde oder auch auf das Eigene zu erklären. Und es ist ein sehr gutes Instrument, um über die komplizierte Wahrheit von Klischees und Stereotypisierungen zu reden. Stereotype sind immer richtig und falsch zugleich, und man muss beides aushalten, die ganze Widersprüchlichkeit von Klischees. Ohne Fixpunkte, ohne Standpunkt, wenn man jede Verallgemeinerung abzuschaffen oder zu negieren versucht, kann man keine Diskussion über irgendetwas führen. Das könnte man hier zeigen.

Dean: Ich denke, dass es aber auch wichtig ist, dass man jetzt nochmals von den Klassen ausgeht, die befragt wurden. Hier kamen vor allem weisse Schülerinnen und Schüler zu Wort. Deswegen muss man unbedingt auch das Thema «white supremacy» diskutieren. Also die Dominanz des weissen Blicks. Es genügt nicht, dass man die vier, fünf nichtweissen Schülerinnen nach vorne stellt und sagt: «Sag mal, wie geht es dir jetzt, wenn du das siehst?» Genau das sollte nicht passieren. Denn so hat man es im letzten Jahrhundert gemacht.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll? Vielleicht eine künstlerische Intervention?

Dean: Aufgrund meiner Erfahrung im Schulbereich und im Umgang mit Künstlern: In der Aula braucht es eine präzise, durchdachte und auch fantasievolle Intervention, und nicht etwas, das mit dem Selbstdarstellungsimpetus einer Person daherkommt. Man kann ästhetische Positionen schon einbeziehen. Aber sie müssen präzise sein und nicht deutungs offen. Wenn sie hier eine deutungs offene Kritik anbieten, dann steigern sie nur die Verwirrung. Nicht jedes Kunstwerk problematisiert, das ist auch so ein volkstümlicher Irrtum: dass wir das Gefühl haben, Kunst rege immer zum Denken an. Aber zu welchem Denken? Zu welchen Gedanken? Hier sollte es darum gehen, die Chance wahrzunehmen, eben historische Denk- und Sehweisen präzise aufzuzeigen.

Ziauddin: Ich würde ergänzen, es geht nicht um eine Gegenposition, sondern es geht um eine Erklärung von dem, was da ist. Eine Auseinandersetzung mit dem, was da ist, die kann nicht in einer absoluten Negation oder Opposition bestehen, sondern man muss das, was da ist, erklären und das Problem von Stereotypen sowie den historischen Wandel von Perspektiven erklären. **Und** ich würde noch einen halben Schritt weitergeben. Ich glaube wirklich, auch selbst wenn jetzt ein Kunstwerk von einer Künstlerin hier wäre, die das alles berücksichtigt, würde ich das nicht wollen. Erstens glaube ich nicht, dass man eine Absolution braucht. Das ist ja dann oft so: Wir haben diesen bösen, bösen Raum, aber zum Glück sind wir eine progressive Stadt und hier ist die Absolution, denn wir haben ja nun jemanden hingestellt, der dem Raum den Mittelfinger zeigt. Zweitens bekommt es den Anschein einer gewissen Pathologisierung, wenn diese armen, halbbraunen und dunkelschwarzen Menschen, die da oben hängen, als Trost, weil es ihnen so schlecht geht, ein Kunstwerk zur Seite gestellt bekommen. Mich würde diese Art von Pädagogisierung, dieses über den Kopf streicheln, stören. Es käme mir vor wie ein Ablasshandel oder eine karitative Geste, ein Akt von oben herab.

Ann Demeester, Interview vom 8. November 2024, 10 Uhr.

Ann Demeester, *1975 in Brügge (B), studierte Literatur und Linguistik. Während acht Jahren führte sie das de Appel Arts Centre, ein Ausstellungszentrum für zeitgenössische Kunst und Performance in Amsterdam. Von 2014 bis 2022 war sie Direktorin im Frans-Hals-Museum in Haarlem (NL). Ebenfalls bis 2022 hatte sie eine ordentliche Professur für Kunst und Kultur an der Radboud-Universität in Nijmegen (NL) inne. Sie war 2003 Co-Kuratorin der Tirana Biennale, 2009 kuratierte sie die Baltische Triennale in Vilnius. Für ihre Verdienste als Botschafterin für Bildende Kunst und für die Museen und für den Dialog mit Politik, Medien und der Öffentlichkeit wurde sie 2022 vom niederländischen Königshaus zur Ritterin geschlagen – zur Offizierin im Orden von Oranien-Nassau. Seit Oktober 2022 ist sie Direktorin des Kunsthauses Zürich.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Aufgrund von dem, was ich von Ihnen gelesen habe und was Sie mir erklärt haben, sage ich ja, die Aula ist ganz klar ein wichtiges Zeugnis. Sie ist wie ein Time Capsule, eine Dokumentation, wie man Ende des 19. Jahrhunderts in Zürich die Welt wahrgenommen hat. Und ich würde sagen: Die Aula ist fast schon ein 3D-Dokument: Welche Ideen hatte man damals von anderen Kontinenten, welche Vorstellungen von den Menschen, Tieren und Pflanzen? Das alles findet man hier. Ich finde zudem diese Verbindung zur Mythologie spannend. Die Aula vermittelt so etwas wie ein ganzes Weltbild einer bestimmten Epoche.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Der historische Wert ist unbestritten, der soziokulturelle ebenso – was ich mit dem Bild der Zeitkapsel ausdrücken wollte. Was nun den künstlerischen Wert betrifft, so möchte ich sagen, dass mich in erster Linie das Handwerkliche beeindruckt: diese Exzessivität und Opulenz und dazu das Auge für Details. Die Aula ist mit ihrem Schmuck so etwas wie ein USP, selbst wenn sie insgesamt weniger künstlerisch als mehr kunsthandwerklich bedeutend ist. Und dies sage ich auch, selbst wenn man einzelne Details als klamm oder grob beurteilt. Die Aula ist eine Art von Gesamtkunstwerk, mit einem didaktischen Ziel. Als Gesamtkunstwerk oder Totalinstallation ist sie sehr beeindruckend und dadurch sehr wertvoll: wunderbar.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Das ist eine schwierige Frage, bei der ich an die 23 Jahre zurückdenke, die ich in den Niederlanden verbracht habe und wo die Diskussion über Stereotypen, Rassismus, Diversität, Inklusion stets aktiv geführt wurde. Grundsätzlich vertrete ich den Standpunkt, dass ich als Nicht-PoC-Zugehörige und als Nicht-Jüdin nur schwer beurteilen kann, was als rassistisch und antisemitisch empfunden wird. Im Unterschied zur Frage, was ich als sexistisch empfinde. Diesbezüglich habe ich als Frau ein Urteil. Aus meiner Sicht müsste die Frage, ob einzelne Figurenköpfe gegenüber anderen diffamierend dargestellt sind, von Personen beantwortet werden, die durch das dargestellte Volk repräsentiert werden. So gesehen kann ich die germanische Komponente beurteilen, und die finde ich nicht verletzend, doch sie ist voll stereotyp. In den letzten Jahrzehnten hat sich gezeigt, dass wir Europäer nicht in der Lage sind, einzelne Personen oder ganze Bevölkerungsgruppen aus anderen Kontinenten darzustellen, ohne in Stereotypen zu verfallen. Ob die Stereotypisierungen hier in der Aula auch rassistisch oder abwertend sind? Ich denke, sie reflektieren die Klischees, die wir Europäer bezüglich anderer Völker hatten. Und solche Klischees sind stets mit Einschränkungen verbunden – die Komplexität wird dann immer auf etwas Einfaches und leicht Lesbares reduziert – und ist daher nicht durchgehend repräsentativ.

Wie empfinden Sie diese Darstellungen aus heutiger Sicht?

Wie gesagt, ich bin durch meine Zeit in den Niederlanden geprägt. Es gab dort in den vergangenen Jahren eine grosse Debatte über den Knecht des Samichlaus (Sankt Nikolaus), der extrem stereotyp dargestellt war – mit «black facing», dicken Lippen, grossen Ohrringen und Afro-Haar-Look. Diese Darstellung hatte Tradition. Dann wurde die Kritik zusehends lauter: Der Knecht sollte nicht so dargestellt werden, das sei rassistisch. Und eine solche Tradition solle man nicht weiter pflegen. Die Verteidiger dieser Darstellungsform führten aus, dass diese nicht rassistisch gemeint sei, die Intention sei nicht abwertend. Damit ist die Problematik von Intention und Wirkung angesprochen. Diese Problematik ist gerade in den Niederlanden mit einer Bevölkerung, die stark auch von Menschen aus ehemaligen Kolonien geprägt ist, virulent. Um auf den Punkt zu kommen: Wenn Stereotype Leute verletzen, wie im Beispiel des Knechts, dann ist die Meinung des Absenders nicht mehr relevant. Entscheidend sind der Effekt, der durch etwas ausgelöst wird, und die Auswirkungen auf die betroffenen Bevölkerungsgruppen.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Wie gesagt, die Figurenköpfe sind stereotyp, und ob sie rassistisch sind, müssen die einzelnen Bevölkerungsgruppen, die dargestellt sind, beurteilen. Stereotyp ist zwar auch nicht positiv konnotiert, aber es ist etwas völlig anderes als rassistisch. Rassismus ist Diskriminierung, während Menschen durch Stereotypen auf bestimmte Merkmale reduziert werden. Die Unterscheidung ist eine Gratwanderung. Ich gebe Ihnen ein Beispiel für Stereotypisierungen. Im Frans-Hals-Museum haben wir eine Ausstellung gemacht über die Beziehung zwischen China und den Niederlanden im 17. Jahrhundert. Die damalige Interaktion war sehr aktiv, namentlich im Bereich Handel. Sie führte auch dazu, dass Darstellungen von China und von Chinesinnen und Chinesen in die niederländische Kunst einfließen, wie umgekehrt niederländische Vorlagen in die chinesische. Und dann konnte man in der Ausstellung diese gegenseitigen Stereotypisierungen erkennen, so dass der Eindruck entstand, als ob im 17. Jahrhundert alle Chinesen so ausgesehen hätten wie schintoistische Priester oder wie Abbildungen von Konfuzius oder des Kaisers. Während in der chinesischen Kunst die Niederländer als «red-haired Barbarians» erschienen: gross, grob, rote Haare, blaue Augen.

Gibt es aus Ihrer Sicht einzelne Darstellungen, die rassistisch sind?

Es sind solche Fantasiedarstellungen, stereotype Darstellungen, wie ich Sie am Beispiel China/Niederlande ausgeführt habe, die wir vielleicht heute als rassistisch und beleidigend empfinden können. Doch letztlich hängt das von den Menschen ab, wie sie sich in einer Darstellung sehen. Bezogen auf die Galerie: Man kann nicht sagen, dass einzelne Figuren rassistischer seien als andere. Doch alle sind stereotyp. Wenn man aus einer Position der Superiorität jemand anderen darstellt, dann ist es fast automatisch abwertend. Und ich denke, man muss das einfach wissen. Es geht nicht ums Beurteilen, ob wir früher primitiv waren – es war einfach so. In der Repräsentation gibt es bestimmte Prinzipien, die überall funktionieren und die nicht positiv sind. Man muss sie benennen.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Wiederum eine schwierige Frage. Ich denke, man kann davon ausgehen, dass alle Darstellungen von nicht-westeuropäischen Völkern in diesem Raum potenziell problematisch sind. Ein europäischer Künstler stellt eine Bevölkerungsgruppe dar, der er oder sie nicht angehört, was zu Stereotypen führt und zu rassistischen Darstellungen führen kann. Man sollte dies von Fall zu Fall mit Vertretern der dargestellten Gemeinschaften betrachten. Das ist mühsam, aber notwendig und interessant, denn in einem solchen Gespräch kommt man sich näher, kann die Dinge aus einer anderen Perspektive sehen und so den Horizont erweitern. Nun ist die Aula mit der Galerie hier in Zürich. Zürich hat eine bestimmte Bevölkerung und eine bestimmte Kultur. In dem Sinne ist die Aula durch Zürich kontextualisiert. Wenn diese Galerie in Frankreich, Tschechien oder in den Niederlanden wäre, würde sie ganz anders wahrgenommen. Und weil das Schulhaus ein semi-öffentliches Gebäude ist, sollte man die unterschiedlichen Gruppen der Bevölkerung einbeziehen, die sich vielleicht in diesen Bildern gespiegelt sehen.

Zürich ist eine sehr vielfältige Stadt, und daher ist es wichtig, die unterschiedlichen sozialen Gruppen einzuladen, damit sie sich artikulieren können – aber immer auch mit Respekt für die Geschichte, wie sie ist. Denn die Geschichte kann man nicht ändern. Die Frage ist, wie wir mit ihr umgehen. Wir können sie in der Gegenwart mehr oder weniger differenziert machen, vielseitiger – und dadurch verwirrender und ambivalenter. Darum soll es gehen, im Bewusstsein, dass man keine einfachen Positionen beziehen kann und es nicht darum geht, ob etwas aus der Vergangenheit heute als gut oder schlecht beurteilt wird. Wir sollten dieser Art von Schwarz-Weiss-Denken vermeiden. In der Vergangenheit galten andere Normen und Gepflogenheiten; deshalb sollten wir unsere Vorfahren nicht postfaktisch verurteilen, sondern in der Gegenwart sehr bewusst und viel nuancierter mit diesen Darstellungen umgehen. Wir müssen den Umgang mit Geschichte lernen, damit auch den Umgang mit diesen Figurenköpfen in der Aula.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Ich bin grundsätzlich gegen historische Amnesie. Das heisst, ich bin gegen die Wegnahme von Bildern, Texten, Kunstwerken. Selbst wenn sie kritisch sind, muss man sie zeigen – doch man muss sie kontextualisieren. Denn wenn man sie wegnimmt, verschwinden Zeitbilder. Und da kann man nicht mehr evaluieren, wie wir uns entwickelt haben, wie wir im frühen 21. Jahrhundert Dinge vielleicht völlig anders sehen als im 18. oder 19. Jahrhundert. Daher ist es wichtig, visuelle Dokumentationen zu behalten, aber auch zu vermitteln, dass sie vielleicht andere Effekte auslösen als in früheren Zeiten. Man muss zeigen, wie die Dinge früher dargestellt wurden, darauf hinweisen, dass wir dies heute als verletzend und beleidigend empfinden. Die grosse Herausforderung besteht darin, die Wiederholung der Beleidigung und des damit verbundenen Schmerzes in der Gegenwart zu vermeiden. Das ist für mich eine Grundhaltung. Aber man soll die Objekte als historische Zeitzeugen behalten, vielleicht auch als Warnungen: Wow, that's where we come from. Zu Ihrer Frage: Ja, man kann und soll die Aula so belassen, aber es braucht zwingend eine Kontextualisierung.

Was müsste verändert werden? Sollen die Figuren nach dem Berner Modell in ein Museum verbracht werden?

Eine Wegnahme der Figurenköpfe und deren Überführung in ein Museum, wie in Bern geschehen, würde ich absolut nicht machen. Im Fall der Aula handelt es sich um ein Gesamtkunstwerk. Das Wegnehmen der Figuren wäre so, wie wenn man Seiten aus einem Buch reisst. Das ist der eine Grund, diese Bedeutung der Aula als Gesamtkunstwerk. Der zweite Grund: Wenn man die Köpfe aus dem Kontext reisst und diese gleichsam isoliert, werden sie noch stereotyper; man kann nicht mehr erkennen, wo sie hingehören und warum sie geschaffen wurden. Wenn man die Köpfe wegnimmt, müsste man die ganze Aula auch mitnehmen, Dann könnte man einen *Period Room* machen. Das könnte man prüfen. Aber einzelne Elemente herausnehmen, das ist auf verschiedenen Ebenen kontraproduktiv. Was also müsste verändert werden? Es braucht sehr viel Diskussion. Es ist extrem wichtig, dass man diesen Raum nicht sehen oder verstehen kann, ohne dass man irgendwo Kontexte mitkriegt. Und damit meine ich nicht, dass überall Texttafeln aufgebaut werden sollen. Vielleicht könnte man einen Intro-Film machen oder eine Audiotour oder auf der Webseite verschiedene Dinge aufgleisen. Inhaltlich gibt es unzählige Möglichkeiten. Nehmen wir das Beispiel dieser «Backfische», die vom Künstler August Bösch geschaffen wurden und das Gegenstück zu den Figurenköpfen der Völker bilden. Übrigens gibt es das Wort «Backfisch» für Mädchen auch auf Holländisch. Diese Bezeichnung würden wir heute wohl nicht mehr benützen, weil sie eher abwertend ist. Das könnte man auch kontextualisieren. Oder diese Mythologie, wow, wie man damals die Welt gesehen hat. Oder die Fabeln von La Fontaine. Diese versteht man vielleicht heute auch nicht mehr. Dieser Raum ist wie ein grosses dreidimensionales Buch, und man braucht Codes, um lesen und verstehen zu können. Was will ich damit sagen: Man sollte nicht nur über die Figurenköpfe sprechen und zur Frage, ob sie stereotyp oder rassistisch sind. Es gibt hier in der Aula diese prächtigen Darstellungen der Tierwelt und der Früchte. Es geht um diese breite Skala, welche die Aula anbietet, diese ganze Weite von Lese- und Interpretationsmöglichkeiten. Beim Lesen der Geschichte dürfen wir nicht nur die negativen und problematische Aspekte herauspicken. Das wäre schade und würde der Aula nicht gerecht. Künstlerische Interventionen finde ich

immer spannend. Und ich denke, dass Künstlerinnen und Künstler die Fähigkeit haben, auf solche Situationen, wie wir sie hier vorfinden, zu reagieren. Das gäbe einen neuen Fokus, auch didaktisch spannende Sichtweisen. Weil künstlerische Arbeiten neben Konzepten und Ideen auch Ästhetik einbringen und damit auch eine Subjektivität. Man kann gegen solche Interventionen sein, doch sie vermitteln eine weitere Dimension. Ich denke, dass es wichtig ist, dass die Person, die eine künstlerische Intervention macht, eine starke Beziehung zur Schweiz hat. Weil man dann lokale *Sensibilities* besser versteht. Denn diese Themen, über die wir sprechen, sind in jedem europäischen Land in einem anderen Stadium der Diskussion. Ein Künstler aus Holland oder eine Künstlerin aus Belgien würden vielleicht die Empfindlichkeiten der Schweizerinnen und Schweizer und das Spezifische des Ortes nicht verstehen. Ich bin sonst nicht für Nationalismus. Aber hier, denke ich, sollte der Bezug zu Schweiz vorliegen. Was wir aber auf keinen Fall tun dürfen: Wir dürfen die Verantwortung nicht auf die Künstlerinnen oder Künstler abschieben.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ja, ich denke, die Galerie ist ein solches Instrument. Doch ich würde auf eine höhere Ebene gehen, auf eine Metaebene. Die Aula ist ein Instrument, um Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, wie ein Weltbild komponiert und dargestellt wurde. Wir Europäer sind geprägt von der Geschichte des Imperialismus und Kolonialismus. Die ganze Welt wurde durch Europa geprägt. Europa war Sender, die anderen waren Empfänger. Hier in der Aula sieht man ein Weltbild. Warum war das so? Wie konstruiert man das? Welche Einflüsse gab es damals? Wichtig ist auch zu wissen, dass Geschichte nicht nur die Darstellung von Problemen ist. Nicht alles war schlecht. Ja, wir waren Imperialisten, Kolonialisten. Wir haben die Welt erobert und vieles kaputt gemacht. Doch es gibt auch positive Dinge. Und ich denke, diese Nuance ist wichtig. Doch noch viel wichtiger ist die Frage, wie Geschichte funktioniert. Wie gehen wir mit ihr um? Es geht nicht mehr um die History of Heroes, vielmehr um Micro History. Wir dürfen Geschichte nicht als ein schwarzes Loch sehen. Fragen wir uns doch, wie wir mit der Vergangenheit umgehen. Welche Lehren sind zu ziehen? Was hat sich bis heute verändert?

Wie würden Sie das vermittelt sehen wollen? Was müsste man machen?

Ich denke, es ist wichtig, dass jede Person, die diesen Raum betritt, die Möglichkeit hat, etwas vom Kontext dieser Aula und ihres Bildprogramms mitzukriegen. Das kann durch Audioguides oder durch einen Introfilm geschehen – ich liebe Introfilme! Tafeln mit Texten vollschreiben würde ich nicht, da dies das Ganze zerstört. Mit audiovisuellen Mitteln kann man die Geschichte unmittelbar zu sich nehmen. Und für die Kinder würde ich etwas Spielerisches einbringen. Eigentlich ist dieser Raum totally coded. Es ist fast wie ein Escape Room. Es ist wichtig, dass das irgendwo einfach zugänglich ist. Man muss in der Aula auf Entdeckungsreisen gehen können. Ich bin keine Lehrerin, doch ich meine, dass man diesen Raum Tool-mässig benutzen sollte. Für den Geschichtsunterricht oder für bestimmte Themen, wenn wir etwa über die Schweiz sprechen oder über Tiere. Wir leben immer mehr in einer textfeindlichen Gesellschaft. Und eigentlich ist dieser Raum mit visuellen Informationen auf verschiedenen Ebenen für jüngere Generationen wie geschaffen, weil sie es gewohnt sind, via Social media und Internet viel Audiovisuelles aufzunehmen.

Prof. Dr. Mareile Flitsch, 15. Oktober 2024, 14 Uhr.

Mareile Flitsch, *1960, studierte Ethnologie und Sinologie, promovierte mit einer Arbeit über han-chinesische Erzähltraditionen und habilitierte mit einer Studie «zur materiellen Alltagskultur bäuerlicher Gehöfte in der Manjurei». Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FU Berlin und leitete ein Projekt über Alltagstechniken in China. Sie leitete die China-Arbeitsstelle der TU Berlin. Seit 2008 ist sie Professorin am Ethnologischen Seminar der Universität Zürich und Direktorin des Völkerkundemuseums der UZH (bis Januar 2025).

Publikationen: Flitsch, Mareile; Malefakis, Alexis; Wernsdörfer, Martina; Powrozniak, Maïke; Sutter, Rebekka; Kaiser, Thomas; Isler, Andreas (2020). Zur Frage der Dekolonisierung von Wissen in ethnologischen Museen. Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte, 15: S. 215–237.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Das würde ich bejahen.

Messen Sie den Darstellungen eine historische, eine soziokulturelle oder eine künstlerische Bedeutung zu?

Eine historische ganz sicher. Aus der Zeit heraus ist die Aula ein Dokument. Eine soziokulturelle Bedeutung liegt sicherlich in der Wirkung, welche die Darstellung gegebenenfalls auf Schülerinnen und Schüler und auf Lehrpersonen mit Migrationshintergrund hat. Das wäre zu erforschen. Das Künstlerische kann ich vom Fach her nicht beurteilen, aber das ist sicherlich auch Ausdruck einer bestimmten Zeit. Aber ich finde es interessant. Es wäre spannend, wenn es Vorlagen dazu gäbe.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Wahrscheinlich nicht. Das sieht nicht so aus. Ich meine, die einzelnen Völker sind einfach nebeneinander angeordnet und entsprechend bestimmter Stereotypen dargestellt. Was hier noch zu bemerken wäre: Heute steht die Beschränkung der Sicht auf Menschen als zu einem «Volk» zugehörig, als eine sozusagen eindeutige Zuordnung und dann Festlegung auf Typen, Sitten und Bräuche usw., stark in der Kritik.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ich finde sie aus der Zeit gefallen. Ich fände es wahrscheinlich auch gar nicht lustig, wenn ich hierher zum Apéro käme und immer den Eindruck hätte, der Blick zöge mich irritiert nach oben. Man kann damit leben, dass es einfach eben historische Darstellungen sind, doch entsprechen sie in keinem Fall heutigen Empfindungen, auch nicht gendermässig. Mann und Frau nebeneinander stehen beispielsweise für ein einziges Modell eines Gender-Verhältnisses, das ja bekanntlich nicht in allen Gesellschaften geteilt wird. Das war ja nicht zuletzt die Idee der Völkerschauen in der Zeit, während der die Darstellungen angefertigt wurden: immer einen Mann und eine Frau aus den zur Schau gestellten Gemeinschaften vorzuführen, als Schau-Ehepaare, selbst wenn sie gar nicht miteinander verheiratet waren. Das muss man echt erst erklären, wenn man die Figuren so belässt, das versteht man nicht unbedingt so. Und dennoch wirkt natürlich genau dieses Strukturelle auf Betrachtende, unbewusst. Es bestätigt zum Beispiel ein westliches, ein hiesiges Modell der Ehe.

Ist für Sie die ganze Galerie als Ganzes rassistisch?

Die Galerie ist aus der damaligen Zeit heraus entstanden. Die Welt wurde in Zürich so wahrgenommen. Die Galerie ist museal, habe ich den Eindruck. Es ist die Darstellung einer Wahrnehmung in einer vergangenen Zeit, die heute nicht mehr üblich wäre. Und es ist sicher auch wichtig, dass man das auf

eine Art auch konserviert, denn man sollte auch morgen noch verstehen, wie man in der Schweiz Ende des 19. Jahrhunderts die Welt sah. Ob die Galerie als Ganzes rassistisch ist? Das muss man nicht mich als weisse Frau fragen, sondern man sollte es Leute fragen, die von Rassismus betroffen sind. Da fehlt mir einfach die Erfahrungsgrundlage. Ich fühle mich in diesem Saal auch nicht durch die Germanin dargestellt, obwohl ich aus Deutschland komme. Das Germanenpaar ist so verzerrt wie die anderen Paare. Sie erscheinen mir irgendwie wie Wikinger, irgendwie so etwas.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Wenn man es als rassistisch bezeichnet, dass Stereotype dargestellt sind, die keine Entsprechung im realen Leben hatten, dann würde ich das mit ja beantworten. Rassismus war aber vermutlich nicht die damalige Intention. Und wie Sie sagten: Es gibt ja durchaus bemerkenswerte Aspekte wie den, dass Mann und Frau gleich gross und auf gleicher Höhe dargestellt werden, was als damals fortschrittlich verstanden werden muss. Aber die Darstellungen selbst sind einfach auch stereotyp. Also, der Araber trägt einen Turban. Die Afrikaner haben Ohrringe und sie lächeln. Es ist einfach sehr stereotyp, eben aus der Wahrnehmung in der Zeit heraus dargestellt. Und die Stereotype wirken bekanntlich lange nach.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Definitiv. Ich denke, das ist sicherlich so. Ich bewege mich relativ viel in Migrationskontexten. Man findet es nicht lustig, dass man im realen Alltag heute in der Schweiz mit gerade solchen Stereotypen konfrontiert ist, wie sie hier dargestellt sind. Heute ist das sicherlich verletzend. Chinesen würden ihre Darstellung hier vermutlich locker nehmen, schätze ich mal, aber die sind heute auch national selbstbewusst. Und vielleicht würden sie sich gar nicht erkennen, da vermutlich mit Absicht oder zufällig Mongolen dargestellt sind. Sie würden sagen: Europäer haben sowieso keine Ahnung. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass solche Darstellungen verletzend sind. Ich meine: Es kommt immer auch auf die Situation der Betrachtenden an. Ich gebe Ihnen ein Beispiel. Im Völkerkundemuseum hatten wir kürzlich eine Delegation der Kawésqar aus Südchile: Diese sind in Chile nicht als Volksgruppe anerkannt. Über diese Kawésqar liest man heute in Chile in Medien, dass sie gerade aussterben oder schon ausgestorben sind. Doch sie haben sich über die Jahrhunderte gerettet. Obwohl sie bis Anfang des 20. Jahrhunderts in der Tat gejagt wurden. Man hatte Kopfgeld auf sie ausgesetzt, um ihr Land menschenleer zu machen und damit Zugriff zu bekommen. Solches Vorgehen gab es bis in die 1920er Jahre. Das heisst, es gibt heute noch Erinnerungen daran. Und diese Kawésqar waren kürzlich bei Inuit in Grönland eingeladen. In Grönland sind Inuit mittlerweile im Parlament vertreten und können für ihre Rechte kämpfen; sie können ihre Fangquoten bestimmen, weil in der Zwischenzeit klar geworden ist, dass sie mehr Ahnung von Meer und Walen haben als alle anderen. Und nun kommen also diese Kawésqar aus Chile und sind völlig hin und weg, dass das in Grönland so geht. In Zürich begegnen sie unter Umständen noch Zeugnissen aus den Völkerschauen. Was heisst das in Bezug auf die Völkerdarstellungen in der Aula? Ich könnte mir vorstellen, die Inuit, die in der Aula vertreten sind, könnten ihre Darstellung locker sehen, auch wenn sie diese vielleicht an die Völkerschauen erinnert. Doch auch wenn Inuit in Westgrönland heute in sichereren Verhältnissen leben, sind sie immer noch von den Folgen des dänischen Kolonialismus betroffen. Jemand, der tagtäglich mit Rassismus befasst ist, zum Beispiel als Person of Colour, sieht sich von der Darstellung diskriminiert. Ich bin noch froh, dass die Kawésqar in der Aula nicht dargestellt sind: Sie hätten sicher keine Freude, wenn sie mit ein paar Stereotypen in der Art des ausgehenden 19. Jahrhunderts in der Aula verewigt wären. Und entscheidend ist ja doch die weitere Frage, wen wir heute schützen wollen oder müssen. Sind unter den Schülerinnen und Schülern und unter den Lehrpersonen vulnerable oder starke Personen? Wir haben in der Schule überall starke Personen, die da ganz locker damit umgehen, aber eben auch vulnerable. Sie kennen die Gespräche auf dem Pausenhof: Da sagt der eine: Du siehst aus wie diese Figur da in der Aula. Oder jemand fühlt sich beim Blick auf eine Figur vorgeführt. Will man das heute noch?

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist, weil sie unproblematisch ist und sich selbst erklärt?

Nein. Falls man sie so belassen würde, müsste man jedem, der in die Aula kommt, ein Handout in die Hand drücken. Man muss für die Kommunikation einen erheblichen Aufwand betreiben. Ein Mitarbeiter unseres Museums ging im Hirschengraben zur Schule und erinnert sich noch lebhaft an die Aula und die Abbildungen. Er sagt: Es war schon damals in den 1980er Jahren ein Thema, dass die Figuren nicht mehr der Zeit entsprachen.

Was müsste verändert werden?

Man hat verschiedene Möglichkeiten. Ich meine, der Raum ist einfach auch altlich. Selbst die Hierarchie stimmt nicht mehr mit der Schweizer Gesellschaft überein. Wer würde sich zum Beispiel da auf dieses Podest stellen? Das passt heute nicht mehr. Also, das ist auch aus der Zeit gefallen. Die Aula müsste doch irgendwie der Schweizer Gesellschaft entsprechen, oder? Das tut sie nicht. Sie ist einfach alt. Warum sollte man sie belassen? Einfach aus Tradition? Dann müsste sie erklärt werden. Oder für touristische Führungen etwa? Aus historisch-denkmalpflegerischer Sicht kann man es natürlich belassen, aber bei jeder Veranstaltung, die hier stattfindet, muss man die Aula und ihren Schmuck erklären.

Wäre es angebracht, die Figuren zu demontieren und in ein Museum zu bringen, wie man das in Bern gemacht hat?

Man scheint in der Tat in einem Dilemma zu sein. Nimmt man die Figuren weg, tilgt man auch die Geschichte des Hauses. Wenn man den Raum durch die Wegnahme der Figuren insgesamt verletzt, muss man auch erklären, warum es die Leerstellen hat. Es braucht Erklärungstafeln. Es wäre vielleicht sinnvoll, eine virtuell begehbare 360-Grad-Dokumentation der originalen Aula zu machen, diese mit möglichst viel Zusatzinformationen und vielleicht auch Perspektiven verschiedener Akteure und Akteurinnen verschiedener Epochen zu versehen und im Raum auf einem grossen Screen virtuell begehrbar zu machen. Solche virtuellen Formate sind erweiterbar und können historische Erfahrungen bieten, die nicht tagtäglich im Schulalltag da sind und dennoch bewahrt bleiben. Wenn man das geschickt kommuniziert, könnte ich mir auch vorstellen, dass die Leerstellen neutralisiert werden. Wenn man etwas findet, das man an die Stelle dieser Galerie platzieren kann, dann macht die Überführung der Figuren ins Landesmuseum natürlich Sinn. Das könnte ich mir gut vorstellen. Doch wie gesagt: Leerstellen würden auch ein bisschen seltsam wirken. Was würde ich persönlich machen? Die Frage ist, was die Botschaft ist, die ich vermitteln möchte. In Bern konnte man alles öffentlich sichtbar abbauen und ins Museum überführen. Und hier nur einen Teil des Raumes? Doch dann würde hier etwas Essenzielles fehlen. Und in Bern waren es Buchstaben. Und Sie sagen, die Aula stehe unter Denkmalschutz? Würden Sie denn sagen, da drehe ich mal den Spiess um: Würden Sie denn sagen, dass das Weltbild, mit dem man den Kindern mit diesen Figuren die Welt ordnete, so noch stimmig ist? Also das ist es doch! Die Aula transportiert ein Weltbild vom Ende des 19. Jahrhunderts, geprägt von Imperialismus-Vorstellungen. Und die Schülerinnen und Schüler nehmen es als Harry-Potter-Welt wahr, wie Sie gesagt haben. Was heisst das? Die Kinder und Jugendlichen sehen einfach das Exotische. Und mit einer solchen Betrachtung nehmen die meisten keinen Bezug zu ihrem eigenen Leben. Das Ganze spielt so in einer Fantasiewelt. Dann ist es die grosse Aufgabe, die wahren Kontexte des Raumes geeignet zu vermitteln. Wir wissen ja nicht, was die Schülerinnen und Schüler am Ende unbewusst abspeichern, was man eigentlich nicht vermitteln möchte. Doch vielleicht ist es einfacher, die Figuren zu demontieren und sie ins Landesmuseum zu geben, als den Aufwand der Vermittlung zu erbringen, den man ja immer und immer nachführen muss. Denn das Denken über die Welt verändert sich. Nehmen wir diese übergrossen Tiere. Ich sah kürzlich eine Stickerei mit ganz bunten Bildern von Tieren. Dann sagte jemand: Dieses Tier ist ausgestorben, und das auch. Wir leben in einer Welt, wo man sich bewusst wird, welchen Schaden manche Entwicklungen angerichtet haben. Und so wird man mit Tieren konfrontiert, die vom Aussterben bedroht sind. Dann stellt sich die Frage der Aula wieder ganz anders. Ich meine, es ist ja immer eine Frage, in welcher Zeit wir leben, wie man etwas erklärt und was

man historisch erhalten will. Was nutzt es, den Schülerinnen und Schülern das Weltbild des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu vermitteln?

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Als ich 2008 nach Zürich gekommen bin, hat man mir in Deutschland gratuliert. Hast du Glück! Die Schweiz hat keine Kolonien. Das hat ein halbes Jahr gedauert. Dann war klar: Das Thema ist komplexer. Wir wissen in der Zwischenzeit, dass auch Schweizer mit Plantagen Geld verdient haben, wir wissen von den kolonialen Verflechtungen der Schweiz usw. Das ist gerade ja auch Thema der Ausstellung «Kolonial» im Landesmuseum. Doch es dauerte 150 Jahre, bis man in der Schweiz eine Ausstellung über Kolonialismus (die aktuelle Ausstellung «kolonial» im Landesmuseum) und über Benin-Bronzen macht. Ich finde es auch beeindruckend an der Schweiz, dass man hier, weil man eben bestimmte historische Bedingungen hat, immer auch die Möglichkeit hat und nutzen kann, mustergültige Lösungen zu erarbeiten. Also zum Beispiel bei der Benin-Initiative Schweiz, da habe ich das in den letzten Jahren erlebt. Da kommt eine Kuratorin und sagt, sie möchte die Benin-Bronzen in der Schweiz aufarbeiten. Alle Museen tun sich zusammen, holen sich Provenienzforschende aus der Schweiz und aus Nigeria, die eng zusammenarbeiten. Und jetzt sind wir in der Phase, wo wir vermutlich die Bronzen, die sicher oder mit hoher Wahrscheinlichkeit aus dem Plünderkontext von 1897 stammen, voraussichtlich zurückgeben, ohne dass irgendjemand die Schweiz dazu zwingen würde. Solches Vorgehen wird sehr wertgeschätzt, es ist beispielhaft. Auch eine Lösung für das Schulhaus Hirschengraben kann beispielhaft sein. Die Schweiz ist im Zusammenhang mit dem Thema Kolonialismus wirklich anders als die europäischen Länder. Zwar gab es in der Schweiz auch koloniale Versuche, aber sie war ein Land ohne Kolonien. In der Schweiz gab es Akteure, die ganz unterschiedliche Haltungen zum Kolonialismus hatten. Ein Beispiel wäre der Boxerkrieg 1900/1901 in China. Die Schweiz war kein Kriegspartner, aber in der Schweiz verfolgte man das Geschehen in Peking sehr eng und bildete sich eine Meinung. Da gab es in Graubünden Leute, die sogar für die Boxerbewegung und gegen die Kolonialmächte eintraten, die antikolonial und antimissionarisch waren und die reklamierten, dass die Chinesen ein Recht auf Selbstbestimmung hätten und der Kolonialismus ein Unheil sei. Wir haben an unserem Museum die erste Ausstellung über Plünderware aus dem Boxerkrieg in Schweizer Museen gemacht. Wir sind selbst über die Bücher und haben freiwillig erfasst, was wir haben. Das Bundesamt für Kultur förderte ein Projekt, und ich kann zusammen mit einer chinesischen Kollegin den ersten Bericht schreiben. Und dann wissen wir, was wir haben. Und dann müssen wir damit umgehen. Einzelne Probleme tauchen auf. Das Problem ist nicht sehr gross, aber man deklariert es. Und ich glaube, das ist irgendwie so eine Chance, zu sagen, wie wir damit umgehen. Und ich muss sagen, ich war wirklich sehr beeindruckt, wie man mit dem Wandbild in Bern umgegangen ist, das ist für mich ein Modell, beispielhaft. Ich finde es beeindruckend und sehr fortschrittlich. Insofern, denke ich, wird es bezüglich der Aula und der dargestellten Völker wahrscheinlich auch so ein Gemisch geben bezüglich der Haltungen in der Schweiz. Aus der Zeit heraus muss man die Problematik, die sich hier zeigt, nicht mehr beurteilen. Dies scheint mir hinlänglich geklärt zu sein. Die Frage ist: Was nehmen Kinder heute genau mit? Die Vorstellung des Ehepaars, wie wir es hier sehen: ein Mann und eine Frau. Damit fängt das Klischee ja schon mal an, indem man die Figurenköpfe auf diese Symbolik reduziert. Heute wissen wir, dass es viele Geschlechter gibt, aber diese gab es Ende des 19. Jahrhunderts auch. Und wir wissen, dass Gesellschaften Geschlecht unterschiedlich anlegen. Die Reduktion ist einfach nicht mehr stimmig. Das ist eben dieses Ordnen der Welt, das sich im Imperialismus und im Kolonialismus zeigt, und das ist in dieser Aula in der Darstellung der Köpfe auch enthalten. Nehmen wir die Köpfe der amerikanischen Indigenen. Sie sagen, es seien Lateinamerikaner. Das finde ich noch interessant, wenn man dann tatsächlich zum Schluss kommt, dass das stimmt. Aber: Was nehmen Kinder mit? Sie nehmen eben genau das mit, was schon die Völkerschauen der Zeit transportiert haben, ganz bestimmte Dinge, Attribute und Zuschreibungen, beispielsweise diese Feder durch Nase und Mund. Und dann verfestigt sich das Bild, dass alle Indigenen Amerikas so waren und so aussähen. Und es gab auch in Zürich diese Völkerschauen. Doch ich denke auch gar nicht, dass gerade die Völkerschauen so wichtig waren. Diese waren einfach ein sichtbarer Ausdruck von etwas. Man weiss ja, dass sich um die Völkerschauen herum unheimlich viel getan hat. Da gab es Leute mit Verträgen, es kamen Leute, die Geld

gemacht haben, andere waren gekidnappt worden usw. Und dann gab eben die Kawésqar, diese Feuerländer, die 1882 im Rahmen einer Völkerschau auch nach Zürich gebracht wurden und von denen einige hier starben. Die Kawésqar waren das letzte Rad am Wagen in der Zeit. In der Wahrnehmung der Welt. Doch wie gesagt, die Kawésqar sind in der Aula nicht vertreten. Im Unterschied zu den Chinesen. Und was Kinder natürlich mitnehmen, das ist die Normung auf bestimmte Bilder. In der Aula sehen wir, dass der Afrikaner lacht. Afrikaner sollen lachen. Das ist auch so ein Stereotyp. Hier handelt es sich um eine Aula, in der Festveranstaltungen stattfinden. Will man da bei jeder Veranstaltung eine Erklärung abgeben und alle diese Kontexte aufzeigen? Und jeder Schülergeneration und bei jedem Gesangsunterricht? Gäbe es keinen Rassismus und keine Ausgrenzung, wären die Figuren kein Thema. Aber wir erleben heute immer noch Rassismus und Ausgrenzung. Was die Ausstellung «Widerstände. Vom Umgang mit Rassismus in Bern» im Bernischen Historischen Museum stark macht, ist das, dass man darauf gehört hat, dass Leute von heute sich als rassistisch verstandene Buchstaben-Dekorationen verletzt fühlen. Und es ist nicht die Mehrheit, die sich davon verletzt fühlt. Das ist stark, dass man für eine Minderheit so reagiert hat. Und ich denke, wir sind in der Pflicht, dass wir uns auch um vulnerable Minderheiten kümmern. Und bei 800 Schülerinnen und Schülern hat es sicher immer wieder Kinder dabei, die vulnerabel sind. Und ich könnte mir vorstellen, dass man diese Situation hier entschärfen könnte. Was Ihre Frage nach Imperialismus und Rassismus betrifft: Meinen Sie, dass man die Aula gleichsam als Anschauungsunterricht, quasi als Anschauungsmaterial benutzen könnte? Wie gesagt, das kann man sich natürlich auch vorstellen, dass man diese Aula im Geschichtsunterricht immer und immer wieder nutzt. Doch es ist eine Frage der Halbwertszeit von solchen Initiativen, und es gibt diese Ermüdungs- und Abnutzungserscheinungen, und irgendwann ist die Initiative inhaltsleer. Also, ich weiss nicht.

Welche Vermittlungsformen wären für Sie auch noch denkbar?

Wir hatten im Völkerkundemuseum einmal eine Ausstellung über selbstbefreite Sklaven aus Surinam. Und deren Anliegen war, ein Comic zu machen und ihre Geschichte selbst im Comic zu zeigen. Diese Comicgeschichte hat mich wirklich beeindruckt, weil wir zunächst dachten, sie wollten vielleicht unsere Sammlung zurücknehmen. Nein, das wollten sie nicht. Sie wollten die Gelegenheit nutzen, um ihre Geschichte, die im niederländischen Kolonialismus geschrieben wurde, zu überschreiben. Dann haben sie so einen flotten Comic gemacht; sie waren die Helden der Geschichte, sie haben sich selbst befreit und sich dann mit den Indigenen zusammengetan und eine ganz eigene Kultur begründet. Sie sind zu den Rastafari übergetreten, damit sie auf keinen Fall mehr missioniert werden. Eine sehr starke Geschichte. Also warum eine solche Überschreibung der Geschichte nicht auch hier? Ich weiss nicht, ob man die Harry-Potter-Idee aufnehmen könnte, indem man ein Künstlerkomitee für eine digitale Show beauftragt. Ich finde, es braucht einen Kommentar aus der heutigen Zeit heraus, und wenn man da die richtigen Leute beauftragt, könnte ich mir vorstellen, dass man ganz adäquate Formen findet. Musealisierung ist nur ein Weg. Dieser macht manchmal Sinn, dann, wenn sich etwas erledigt hat. Und dann gehört es ins Museum, dass man es nicht vergisst. Aber wir können ja nicht die ganze Aula ins Museum geben. Das Landesmuseum würde sich bedanken! Oder könnte man in der Aula ein Museum einrichten? Also, meine Erfahrung ist einfach: Wenn man eine Transformation macht, dann soll man es mit den Leuten zusammen machen, mit den Lehrpersonen, mit den Schülerinnen und Schülern. Dann ist der Effekt stärker, als wenn man jemanden von aussen beauftragt. Unser Museum heisst Völkerkundemuseum. Ich habe als Völkerkundlerin angefangen. Und als ich nach Zürich kam, habe ich mir gedacht, ich gucke erst mal, was da im Museum drinnen ist und was das überhaupt ist. Und so habe ich davon abgesehen, dass man das Völkerkundemuseum rasch umbenennt, wie andere Museen es vielleicht früh getan haben. Wir sind jetzt 16 Jahre damit gefahren. Doch jetzt ist die Zeit definitiv gekommen, die Frage, ob der Name noch zeitgemäss ist, zu stellen. Der Name hat sich möglicherweise einfach überholt. Damals war ich auch der Meinung, man sollte nicht etwas einfach hastig umbenennen, wenn das Koloniale darin noch nicht geklärt ist, denn dann könnte es auch ein Weisswaschen sein. Ein Name wie «Museum der Kulturen» klingt vielleicht erst einmal harmlos. Irgendwann aber muss man Dinge einfach angehen. Und ich überlasse es jetzt den Nachfolgenden, betreff der Umbenennung eine Entscheidung herbeizuführen. Die Zeit des Namens «Völkermuseum» scheint mir persönlich nun vorbei. Wir gehen in unserem Museum wichtige Probleme unserer Zeit an, wir stellen

uns den Herausforderungen usw. Der Name «Völkerkundemuseum» bildet das gar nicht ab. Und hier am Hirschengraben haben wir eine fortschrittliche Schule, die tolle Ausbildung macht. Doch dann haben wir diese Aula, die einfach etwas transportiert, was man vielleicht nicht abgeben möchte, aber was einen doch hindert, weiter zu kommen, oder? Also, ich finde, es wird auch hier für die Aula irgendwann die Zeit kommen, und jemand wird sagen: Jetzt reicht's. Auf den Punkt gebracht: Was hilft es Ihnen bei der Erziehung von Kindern, die Aula so zu belassen? Das ist doch die Kernfrage, oder? Die Idee der Umgestaltung, das könnte schon etwas sein, das man vorziehen könnte. Und ein partizipatives Projekt, wo man die ganze Schule mitnimmt. Was dann mit den Köpfen passieren sollte, das liesse sich dann sicher auch lösen.

Serena Gadaleta, Shiau Léchoť, Selina Valdivia Rojas, Interview vom 18. September 2024, 18 Uhr.

Serena Gadaleta, *1979 in Kalkutta, durch Adoption seit 1985 in der Schweiz; seit 7 Jahren ist sie Lehrperson IF (ISR) an einer stadtzürcherischen Schule.

Shiau Léchoť, *1993 in Saudiarabien; die Mutter stammt aus Taiwan, der Vater aus der Schweiz; mit drei Jahren kam sie nach Zürich und wuchs dort auf; 2023 schloss sie das Studium an der PHZH ab und arbeitet seither als Klassenlehrperson einer 5./6. AdL-Klasse an einer stadtzürcherischen Schule.

Selina Valdivia Rojas, *1998 in Bülach; die Mutter stammt aus der Schweiz, der Vater aus Kuba; 2023 schloss sie das Studium an der PHZH ab und arbeitet seither als Klassenlehrperson an einer stadtzürcherischen Schule.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Gadaleta: Ich glaube schon.

Valdivia: Für mich erscheint es schwierig, allen Kindern, die hier zur Schule gehen, die Kontexte zu erklären. Schwer fassbar, einem Kindergartenkind zu erklären, was Imperialismus ist. Deshalb ist die Aula für mich kein wichtiges Zeugnis für die Schweiz und Zürich Ende des 19. Jahrhunderts. Ich finde, dass sich auch die Schulbücher generell schwer mit der Frage nach dem Zeugnis tun, auch die englischsprachigen Lehrmittel. Das sieht man, wenn es etwa darum geht, die zehn wichtigsten Ereignisse eines Jahrhunderts zu benennen, und wenn dann alles eurozentrisch betrachtet wird. Ich hoffe, dass die Lehrmittel jetzt aktualisiert werden. Es geht darum, wie man mit Kindern über die Welt spricht und wie die Welt zusammenhängt.

Gadaleta: Diese eurozentrische Tendenz in den Schulbüchern – die Auswahl an Literatur, an Informationen, die man weitergibt und und und – empfinde ich als viel gravierender und problematischer als die Abbildungen hier in der Aula.

Léchoť: Ich finde es wichtig, dass man die Aula mit den Figuren so erhält. Ich finde, wenn das nicht mehr ist und auch nicht mehr hier so zu sehen ist, dann ist es irgendwann vergessen oder nur noch in einem Bild erhalten. Oder man kann nur noch darüber lesen, wie das einmal war; die Wirkung ist nicht mehr so real, sie ist distanziert. Man kann dann sagen: «Hey, das war ja gar nicht so schlimm.» Und Kinder verhalten sich manchmal ähnlich. Sie schauen ein Bild an und denken: «Ah, das ist ein altes Bild, das möchte ich jetzt gerade nicht thematisieren.» Und hier in der Aula sind die Bilder vor einem und sind so nahe.

Gadaleta: Ja, das stimmt. Das finde ich auch, das ist ein guter Punkt. Die Aula ist ein Zeitzeuge.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, einen soziokulturellen oder einen künstlerischen Wert zu?

Léchoť: Ich tendiere zum historischen Wert. Den künstlerischen sehe ich auch. Doch wenn ich mich für einen entscheiden müsste, dann für den historischen.

Valdivia: Für mich steht, wenn ich die einzelnen Figuren betrachte, der künstlerische Wert im Vordergrund. Die einzelnen Figuren sind kunsthandwerklich extrem genau gearbeitet und detailreich. Doch wenn ich dann die Gesamtheit vor mir sehe, also den Fakt, dass hier eine Sammlung von verschiedenen Völkergruppen dargestellt ist, dann ist das eher historisch. Die Sammlung steht für mich für eine Zeit, wo man die Völker klar einteilen wollte: Diese Völker sind so, jene so: «Schaut mal, ihr Zürcher Mädchen, so sehen die Chinesen aus, oder so sehen die Schwarzafrikaner aus.»

Gadaleta: Auch ich sehe primär den künstlerischen Aspekt, an zweiter Stelle den historischen. Zu dieser Zeit, als die Figuren gemacht wurden, konnte man noch nicht so reisen wie heute. Das Wissen über andere Völker und Kulturen schöpfte man aus wenigen Büchern und kaum aus gelebter Erfahrung. Somit war der Zugang viel plakativer. Im Vordergrund stand wohl die Faszination der Andersartigkeit.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Gadaleta: Ich finde nein, für mich nicht.

Valdivia: Für mich persönlich sind die Menschen aus Afrika weniger positiv dargestellt als die anderen. Ich finde ihren Gesichtsausdruck als weniger präsent, weniger viv. Bei vielen anderen Figuren kommt eine gewisse Weisheit zum Ausdruck. Bei den zwei Figuren, die Menschen aus Afrika darstellen sollten, finde ich das weniger. Sie sind die einzigen, die grinsen oder lächeln. Aber das ist für mich nicht positiv.

Léchet: Ich finde nicht, dass sie diffamierend dargestellt sind.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Gadaleta: Da ich die Figuren primär als eine künstlerische Handlung sehe, finde ich sie sehr schön gemacht, sehr detailliert. Gewisse Merkmale wurden wunderbar eingefangen, andere wiederum nicht so, aber grundsätzlich habe ich aus heutiger Sicht kein Problem damit.

Léchet: Die Figuren sind aus Bildern aus der ganzen Welt zusammengetragen. Und so hat man sich für diese oder jene Kulturen entschieden, die man hier darstellen wollte. Aus heutiger Sicht finde ich das nicht problematisch.

Valdivia: Alle Figuren sind sorgfältig gemacht, es spricht auch viel Achtung daraus. Wenn man heute ein Schulhaus bauen würde, dann würde man sich nicht mehr für solche Darstellungen entscheiden. Wahrscheinlich schwingt da auch viel von mir mit und ist subjektiv, dieses ungute Gefühl, etwas, das mich hier leicht stört. Als ich im Vorfeld über diese Figuren gelesen habe, haben sie mich an Völkerschauen erinnert. Das schwingt jetzt bei mir so im Hinterkopf mit. Aber wenn ich nun hier in der Aula stehe, ist es etwas ganz anderes. Ich finde die Figuren unglaublich schön gemacht. Und trotzdem hinterlassen sie ein bisschen ein ungutes Gefühl in mir.

Empfinden Sie die Galerie als Ganzes als rassistisch, und wenn ja, warum?

Gadaleta: Ich empfinde sie nicht als rassistisch. Es handelt sich hier nicht um ein neues Schulhaus, bei dem man diese Figuren reingehängt hätte, sondern man sieht ein Abbild von einer gewissen Zeit, von einem gewissen Denken. Es passt alles miteinander zusammen, und es ergibt ein schönes Kunstwerk. Die einzelnen Menschen sind respektvoll dargestellt. Alle Büsten sind gleichwertig, keine Figur oder kein Volk wurde hervorgehoben, auch nicht in der Positionierung. Wären die Figuren in einem neuen Schulhaus, würde mich das selbstverständlich irritieren. Hier ist es ein Zeitzeugnis, das vielleicht rassistische Gedanken ausgelöst haben mag, aber wahrscheinlich mehr die Neugier und Faszination der Kinder in diesem Schulhaus gestillt hat.

Valdivia: Ich kann das in diesem historischen Kontext sehen. Ich sehe in diesen Büsten aber auch, wie man Ende des 19. Jahrhunderts von Zürich aus auf die Welt gesehen hat. Wenn ich nicht wüsste, wie Zürich zu dieser Zeit auf die Welt geblickt hat oder heute zum Teil immer noch blickt, dann würde mich diese Aula nicht stören. Wenn ich jetzt ein Alien wäre und hierher käme, dann würde ich denken: Ah, so schön, mega, sehr sorgfältig, sehr divers. Aber mit diesem historischen Hintergrund im Kopf löst die «Galerie der Völker» ein Unwohlsein in mir aus, auch wenn ich bedenke, wie Zürich noch immer auf Länder des globalen Südens blickt.

Léchoť: Ich betrachte die Aula als Gesamtwerk und würde daher nicht sagen, dass die Figuren rassistisch sind. Die Büsten sind auch nicht das Erste, was ich sehe, wenn ich in diesen Raum komme. Man muss lange hinschauen, bis man alle Sachen entdeckt hat und anfangen kann, darüber nachzudenken.

Sind einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Valdivia: In meiner Wahrnehmung sehe ich einen Unterschied zwischen den Menschen aus Schwarzafrika und dem Rest – in der Haltung wie in der Ausstrahlung.

Gadaleta: Ich sehe auch, dass die Figuren, die Schwarzafrika repräsentieren, anders sind, aber ich bewerte dies positiv. Ich finde es schöner, dass sie lächeln – im Unterscheid zu den anderen, ernsten Gesichtern, die sehr markant gezeichnet wurden. Was mir auch auffällt, ist, dass alle Frauen maskulin dargestellt sind.

Valdivia: Das finde ich auch – mit Ausnahme der Germanin.

Gadaleta: Wobei für mich die Schülerinnenbüsten hübscher und zugänglicher dargestellt sind als die germanische Frau. Ich finde, dass für diese nicht extra ein wunderschönes Vorbild gewählt wurde, um das eigene Volk vorteilhafter darzustellen.

Léchoť: Ich finde auch nicht, dass einzelne Büsten hervorstechen. Mir war beim Rundgang nicht aufgefallen, dass die Afrikaner glücklicher oder mit einem anderen Gesichtsausdruck dargestellt sind. Aber jetzt sehe ich es.

Verletzt die «Galerie der Völker» oder Teile davon die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Wenn ja, welche und warum?

Léchoť: Ich denke, das kann immer und überall mit allen Darstellungen passieren. Gerade bei Kindern, wo die Meinung noch nicht fest gebildet ist. Daher ist es auch wichtig, dass man die Figuren thematisiert und mit den Schülerinnen und Schülern darüber spricht. Man sollte Kontexte herstellen, was damals in der Welt war und von wo diese Darstellungen kommen und wieso sie sich heute noch hier befinden.

Valdivia: Alle Statuen sind alt, sie sind etwas aus der Zeit gefallen. Deshalb denke ich nicht, dass sich viele Schülerinnen und Schüler damit identifizieren, auch wenn sie sagen, sie hätten Elternteile aus dem asiatischen Raum oder eines ihrer Elternteile komme aus dem afrikanischen Kontinent. Ein anderer Aspekt scheint mir wichtiger zu sein: Wenn jemand sagt: «Du siehst aus wie diese Figur da oben» und wenn man sich nicht zugehörig fühlt, weil man dieses Ausgestelltsein aus welchen Gründen auch immer gerade nicht möchte – das könnte schwierig sein. Das ist aber das gleiche oder ähnlich, wenn man in der Schule, sagen wir, über den Islam spricht, dann muss man auch sensibel vorgehen, damit sich muslimische Kinder nicht ausgestellt fühlen.

Gadaleta: Bei diesen Darstellungen finde ich grundsätzlich nicht, dass man per se verletzt sein könnte. Aber jeder Mensch hat seine eigene Wahrnehmung zu etwas. Und es gibt immer die Geschichte hinter einem Menschen. Und die ist nun mal gerade bei People of Color oft durchzogen mit schwierigen und schmerzhaften Erfahrungen. Auch wenn diese vielleicht nicht einen selber betreffen, so sind sie vielleicht Teil der Familiengeschichte.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Valdivia: Ja, sie kann so belassen werden. Wie ausgeführt, handelt es sich hier weniger um soziokulturelle Aspekte als um Geschichte und Kunst. Vor diesem Hintergrund finde ich, dass man die Aula mit den Figuren als Kunstwerk so stehen lassen kann – weil es Geschichte ist, nicht weil es unproblematisch ist. Ich finde diese Kausalität, welche die Frage impliziert, falsch.

Gadaleta: Ich finde, man kann es so belassen, weil es sich hier um ein Gesamtwerk handelt – nicht nur dieser Raum, sondern das ganze Schulhaus. Wenn man die Figuren wegnehmen würde, müsste es so sein, dass man nicht das Gefühl hat, dass da jetzt etwas fehlt. Dies fände ich noch problematischer, dieses Gefühl, man musste etwas entfernen, weil es ein bisschen heikel ist. Nein, das ist nicht der richtige Weg: Die Figuren gehören für mich zu diesem Raum.

Lécho: Ich finde es auch sinnvoller, die Figuren so zu belassen, als sie zu entfernen. Denn sobald man etwas ändert oder entfernt, wirft das wieder neue Fragen auf, die dann auch wieder geklärt werden und besprochen werden müssten.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Gadaleta: Ich finde das ein bisschen komisch und weither gegriffen, weil es andere, adäquatere Möglichkeiten gibt. Aber als Zeitzeugnis finde ich die Aula wichtig. Wir wissen ja, wie die Welt heute funktioniert: Je nach Intention werden einfach gewisse Teile und Aspekte weggewischt und verleugnet. Vor diesem Hintergrund ist es schon wichtig, zu sehen, wie die Menschen zu jener Zeit waren. Und da in der Aula eben nicht explizit ein Volk diffamiert wird, finde ich, kann man es so stehen lassen. Als Zeitzeugnis. Man kann vielleicht die Aula nehmen, um das Thema Imperialismus und Kolonialismus zu illustrieren und einen Zugang zu finden, aber die Auseinandersetzung müsste dann weitergehen.

Valdivia: Wie gesagt, finde ich es schwierig, mit jungen Kindern über Imperialismus zu sprechen. Über Rassismus weniger, weil es doch viele Kinder gibt, die in ihrem Alltag immer wieder Rassismuserfahrungen machen. Ich hoffe, dass die Lehrpersonen diese Diskussionsräume, die sich durch diese Galerie auf tun, wahrnehmen, zum Beispiel, wenn Kinder fragen: «Waren dann die Menschen damals wirklich so, wie sie in der Aula dargestellt sind?» Oder dass die Lehrpersonen Diskussionen mit Kindern über Darstellungen von anderen Kulturen starten. Oder diskutieren, wie man früher miteinander umgegangen ist. Die Lehrpersonen müssen sehr wachsam sein, um das alles aufzufangen.

Lécho: Ich meine nicht, dass man die Darstellungen in der Aula als typisches Beispiel für den Imperialismus nutzen kann, als Zugang schon, wie bereits gesagt. Und für Rassismus sowieso. Aber das ist im schulischen Alltag immer ein Thema, wie man dieses Problem den Kindern zugänglich machen kann.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Gadaleta: Über eine Sache reden ist eigentlich immer gut. Darum sollten Themen wie Imperialismus, Rassismus und Ethik meiner Meinung nach bereits in der Primarschule viel besser einbezogen werden.

Valdivia: Ich weiss nicht, ob erklären das Richtige ist. Es geht mehr um einen Dialog und auch darum, dass man mit den Schülern und Schülerinnen darüber spricht. «Wie geht es dir hier drin? Was macht das mit dir?» Und immer auch zuhören, wenn Kinder sich auf welche Art auch immer äussern. Oder wenn man merkt: Hey, das ist irgendwie nicht mehr so cool für dieses Kind.

Lécho: Ich kann mir nicht vorstellen, dass eine Art schriftliche Information – etwa eine Plakette oder eine Tafel vor dem Raum – überhaupt etwas bringen würde. Auch wenn man das überall auf der Welt bei Statuen oftmals so sieht, die man als problematisch anschaut. Ich habe wirklich das Gefühl, man müsste mündlich mit den Leuten kommunizieren, die sich hier in diesem Raum aufhalten. Und dies gerade mit den Kindern, die in diesem Raum sind. Man müsste vielleicht auch eine Schulhauskultur aufbauen, wo man weiss, wie man mit der Aula, den Figuren und den anderen Abbildungen umgehen soll.

Prof. Dr. Lukas Gschwend, Interview vom 8.10.2024, 15.30 Uhr.

Lukas Gschwend, *1967, ist ordentlicher Professor und Lehrstuhlinhaber an der Universität St. Gallen und lehrt auch an der Universität Zürich; die Lehrtätigkeit umfasst hauptsächlich Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie und Strafrecht, daneben auch die Minoritätengeschichte. Er ist unter anderem Präsident der Rechtsquellenstiftung des Schweizerischen Juristenvereins und war 2014–2019 Mitglied der Unabhängigen Expertenkommission des Bundesrates zur wissenschaftlichen Aufarbeitung der administrativen Versorgungen.

Publikation: «Rechtsgeschichte II. Juristische Zeitgeschichte» (zusammen mit Marcel Senn), Schulthess 2010 (3. Auflage).

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula ist ein wichtiges Zeugnis. Sie ist in dieser Art für Zürich und für die Schweiz einmalig. Ich sehe sie als ein bedeutendes Baudenkmal an, das erhalten werden muss. Ob sie repräsentativ ist für das Kunstverständnis ihrer Entstehungszeit, ist für mich schwierig zu sagen.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Den künstlerischen Wert kann ich persönlich nicht beurteilen. Aber historisch gesehen schätze ich den Wert dieser Aula hoch ein. Ich halte die Aula für etwas historisch Bedeutsames. Die soziokulturelle Bedeutung lässt sich nicht loslösen vom Historischen, denn sie ist ja eben auch in diesem historischen Kontext entstanden und richtet sich an ein Publikum, das heute so nicht mehr präsent ist. Was aber nicht heisst, dass die Art und Weise der Darstellung heutige Menschen, insbesondere auch junge, nicht ansprechen würde. Ganz im Gegenteil meine ich, dass die originelle und fantasievolle Welt, die sich hier ausbreitet, für heutige Jugendliche eine spannende Begegnung sein kann.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Ich habe nicht den Eindruck, dass einzelne Paare diffamierend dargestellt sind. Diffamierend würde für mich heissen, dass sie durch die Art der Darstellung letztlich in ihrer Menschenwürde gegenüber anderen herabgesetzt werden. Von Diffamierung müsste man sprechen, wenn einzelne karikiert dargestellt wären, andere jedoch nicht. Das ist aber aus meiner Sicht nicht der Fall. Die Frage stellt sich, ob alle Figurenpaare gleichwertig dargestellt sind. Gibt es darstellungsmässig eine Hierarchie unter den «Rassen»? Viele Bildprogramme aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert sind unverkennbar arrangiert. Das ist in den klassischen Kolonialfotografien der Fall, wo die Vertreter der «weissen Rasse» eine dominierende Position einnehmen – nur schon dadurch, wie sie gekleidet und positioniert sind, wie sie sich geben. In solchen Darstellungen sind die Natives im Unterschied zu den Weissen vielleicht wenig bekleidet oder durch servile Haltung präsentiert. Hier in der Aula dagegen sind alle auf derselben Ebene, und zwischen den Figuren ist gleich viel Platz ausgespart. Es ist nicht so, dass ein Volk gegenüber anderen zurückgedrängt oder ungünstiger präsentiert wäre. Insofern sehe ich hier keinen Anlass, um von ungleichen Darstellungen zu sprechen. Auch im Kontext nicht. Es sind ja auch Tiere abgebildet, und da kann man die Frage stellen, wie Menschen und Tiere miteinander in Beziehung gesetzt sind. Dieser Vergleich führt mich zum Berner Wandbild im Wyler Schulhaus. Aber da gibt es doch entscheidende Unterschiede. Dort haben wir die Darstellung des Alphabets anhand von Tieren, Pflanzen und Menschen. Drei Buchstaben werden durch «Rassen» dargestellt, darunter befindet sich auch das «N»-Wort. In Bern werden die Vertreter der drei Kulturen oder Ethnien auf eine Stufe mit den Tieren gesetzt. Das ist eine völlig andere Situation als hier in der Aula. Das ist mir sofort ins Auge gestochen. Zum einen sind hier acht «Rassen» als Repräsentanten der Völker der Erde dargestellt, unter anderem auch die Germanen oder Arier – wenn man diesen überholten «Rassenbegriff» verwenden will. Und zum andern haben wir hier kein selektives Arrangement, in dem Menschen und Tiere

nebeneinander austauschbar präsentiert werden. Es besteht also ein grosser Unterschied zwischen den beiden Bildprogrammen.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Rassenvorstellungen sind heute im allgemeinen Sprachgebrauch und auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften weitgehend abgeschafft. Es gibt in der Medizin noch ein gewisses Interesse für rassenspezifische Anfälligkeiten – beispielsweise bei gewissen Krankheiten. Im deutschsprachigen Raum sind Rassenvorstellungen weitgehend zurückgedrängt, im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten, wo man als Weissler bei der Einreise zuerst einmal deklarieren muss, «Kaukasier» zu sein.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Ein wichtiger Massstab aus juristischer Sicht, um zu prüfen, ob etwas rassistisch ist oder nicht, ist für mich Artikel 261bis des schweizerischen Strafgesetzbuches (StGB). Gemäss diesem Artikel ist es nicht zulässig, dass eine bildliche Darstellung die Menschenwürde einer Gruppe, insbesondere einer der hier vertretenen «Rassen» oder Ethnien, herabsetzt. Eine klare Verletzung oder Herabsetzung der Menschenwürde ist ein Bildprogramm, das nicht nur eine Infragestellung, sondern gar die Verneinung der Gleichberechtigung verschiedener «Rassen» darstellt. Das ist der Kern von Artikel 261bis StGB, den wir in Bezug auf die Aula betrachten müssen. Geschützt wird das Rechtsgut der Menschenwürde, sekundär der öffentliche Friede. Wenn eine Darstellung die Menschenwürde einer Gruppe herabsetzt, und zwar so, dass das ein grosser Teil der Menschen so auch wahrnimmt, nicht nur Leute, die besonders sensibilisiert sind, sondern auch breite Kreise, dann ist das aus juristischer Sicht klar eine rassistische Darstellung, und die kann man im öffentlichen Raum nicht einfach so stehen lassen. Durch eine solche Darstellung würde ein Rechtsgut verletzt, auch wenn das nicht vorsätzlich geschehen ist und auch wenn die «Täter» nicht mehr leben. Diesen Befund bestehen zu lassen geht nicht, weil damit ein Rechtsgut permanent verletzt würde. Es wäre so, wie wenn man in einem anderen Gebiet eine permanente Gefahr einfach bestehen lassen würde, weil sie in historischer Zeit entstanden ist. Wenn eine Gefahr besteht oder eben eine Verletzung, dann muss sie auch beseitigt werden. Das ist aber hier nicht der Fall. Aus der Tatsache, dass verschiedene «Rassen» dargestellt sind, kann man nicht herleiten, dass das Bildprogramm als Ganzes rassistisch wäre. Es ist aus meiner Sicht nicht vertretbar, Rassendarstellungen per se als rassistisch zu bezeichnen. Ich möchte noch einen anderen Kontext herstellen: Ich habe mich längere Zeit auch mit der Selbstpräsentation von Universitäten auseinandergesetzt. Heute versucht jede Universität, sich ein internationales Image zu geben. Und das wird fast immer bewusst mit arrangierten Fotos gemacht. Nicht nur Männer und Frauen, sondern auch Angehörige verschiedener Ethnien, verschiedener Herkunftsländer und Kontinente werden so zusammengestellt und zu einem Gesamtbild arrangiert – damit sich die Universität als «divers» ausweisen kann. Auf die Aula bezogen, könnte man jetzt einwenden: Das Bildprogramm ist damals zwar nicht «divers» gemischt worden. Aber ich sehe nicht, dass die Präsentation deswegen rassistisch sein sollte.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Auch aus heutiger Sicht sehe ich nicht, weshalb hier einzelne «Rassen» oder Ethnien in ihrer Menschenwürde herabgesetzt sein sollten. Gemäss dem erwähnten Artikel 261bis StGB besteht in der Aula kein Handlungsbedarf. Nun stellt sich aber eine weitere Frage. Man spricht auch davon, dass wir im Zeitalter des «Rassismus ohne Rassen» leben. Lassen sich hier, was aus juristischer Sicht aber nicht relevant wäre, rassenlosgelöste Formen des Kulturrassismus als rassistisch wahrnehmen? Auch dieser Aspekt trifft meines Erachtens auf die Figurendarstellungen in der Aula nicht zu, weil die Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Ethnien nicht in einem spezifischen kulturellen Kontext präsentiert werden, der irgendwie negativ konnotiert wäre. Zusammengefasst gesagt: Ich sehe nicht, dass einzelne Figurenpaare rassistisch dargestellt sind. Mir fällt kein Paar auf, das in irgendeiner Weise gegenüber einem anderen oder gegenüber allen anderen negativ dargestellt wäre – in dem Sinne, dass negative Assoziationen von kultureller Diskriminierung ausgelöst werden.

Verletzt die «Galerie der Völker», als Ganzes oder in Teilen, die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Die Selbstwahrnehmung der Menschen ist ausserordentlich unterschiedlich. Insofern ist die Frage schwierig zu beantworten. Es gibt wahrscheinlich schon Menschen, die, wenn sie gewisse Figurenköpfe anschauen, finden, diese seien irgendwie herablassend dargestellt. Andere empfinden sie als folkloristisch und verbunden mit Vorstellungen von Stereotypen. Unterschiedlich beurteilt wird sicher auch die Frage, aus welcher Zeit die Figuren stammen. Sind es Menschen aus einer weit zurückliegenden Vergangenheit, die damals in ein Bildprogramm gesetzt wurden? Oder wurden historische Menschen von zeitgenössischen Künstlern geschaffen? Oder ist das eine Darstellung von Menschen aus heutiger Zeit? Es kann schon sein, dass diese Vielfalt möglicher Interpretationen Irritationen auslöst und die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen verletzt. Zu fragen ist, ob sich diese Empfindungen objektiv nachvollziehen lassen oder ob es sich vielleicht um eine besondere, rein subjektive Sensibilisierung handelt. Die aktuelle «Mittelholzer»-Ausstellung im Landesmuseum ist ein Beispiel für diese Thematik. Allein schon die Tatsache, dass er native Menschen fotografierte, wird heute als seltsam erachtet, weil dadurch der Blick der Beobachter gezielt auf diese Menschen gerichtet wird. Unzweifelhaft problematisch wird diese Fokussierung, wenn voyeuristische Interessen im Zusammenhang mit der Darstellung von Nacktheit bedient werden. In diesem Zusammenhang möchte ich noch ganz kurz etwas zum Aspekt «Kunst–Rassismus–Selbstwahrnehmung» sagen. Die Juristenwelt ist normativ definiert, und die Gerichte werten ebenfalls normativ. Es ist eben nicht so, dass man soziologische Untersuchungen anstellt und Umfragen macht und dann schaut, was die Leute denken. Obschon das manchmal durchaus hilfreich wäre, um gewisse Wertungen in der sozialen Rechtsanschauung abzustützen. Gerichte nehmen für sich in Anspruch, dass sie in der Lage sind, aufgrund ihrer Erfahrungen, ihrer Rechtsbegriffe und der Dogmatik festzustellen, ob etwas verletzend oder nicht verletzend ist. Das zeigt sich stark bei Ehrverletzungsdelikten, wenn die betroffenen Leute den Eindruck haben, sie seien in ihrer Ehre verletzt. Eine gerichtliche Beurteilung kann zu einem anderen Ergebnis kommen und argumentieren, dass Kritik in einem bestimmten Kontext einfach dazu gehöre. Dies ist der Fall, wenn man sich zum Beispiel öffentlich exponiert und dadurch einen gewissen Unmut erregt. Vor diesem normativen Hintergrund ist es nicht so, dass man bei der Frage, ob die Figurenköpfe diffamierend oder rassistisch dargestellt sind und die Selbstwahrnehmung verletzen, mit Umfragen zuverlässige Ergebnisse generieren kann.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Das ist eine Frage, die man mehrstufig beantworten sollte. Aus meiner Sicht ist es zunächst vertretbar, die Aula so zu belassen, wie sie ist. Ich denke, der grösste Teil des Bildprogramms und der Dekorationen erklärt sich mit einer pädagogisch-didaktisch untermauerten Begleitung selbst. Das Ensemble hat seinen eigenen pädagogischen Wert. Und da wir hier in einer Schule sind, wäre hilfreich, wenn man relevante Aspekte erklärt. Es scheint mir aber das ganze Schulhaus erklärungsbedürftig zu sein. Auch die Tatsache, dass man damals für eine Mädchenschule einen solchen Wahnsinnsaufwand betrieben hat. Ich kenne die Hintergründe nicht, aber es ist jedenfalls so, dass hier auch finanziell ein enormer Aufwand getrieben wurde. Und es sollte auch gewürdigt werden, dass an zentraler Stelle in Zürich ein wirklich eindruckliches Kulturdenkmal geschaffen worden ist, das man heute nicht mehr missen möchte. Und das, finde ich, ist allein schon eine Erklärung wert. Und wenn man bedenkt, dass die Aula und das Schulhaus auch für öffentliche Anlässe genutzt werden, dann macht es durchaus Sinn, das ganze Gebäude und speziell die Aula zu kontextualisieren. Dabei soll es sich um Orientierungshilfen handeln. Sich mit Erklärungen quasi zu entschuldigen, dass man alles so belässt, obschon man ein schlechtes Gewissen habe, fände ich unangebracht und sollte man keinesfalls tun. Ich sehe auch definitiv keinen Grund für ein schlechtes Gewissen. Im Gegenteil kann man das Ganze positiv sehen, denn diese Faszination am Exotischen hier in Zürich ist zugleich Ausdruck einer globalen Orientierung. Figurenköpfe gibt es übrigens auch in St. Gallen am «Haus zur Waage», dort stellen sie die fünf Kontinente dar. Auch am St. Galler Bahnhof gibt es vergleichbare Darstellungen. Aufzeigen liesse sich anhand dieser Beispiele in Zürich und St. Gallen, wie sich diese Städte international orientierten und sich entsprechend für die weite Welt interessierten. Die Figuren sollten daher nicht nur im Kontext eines menschenverachtenden Kolonialismus gesehen werden. Sie sind vielmehr auch ein Beleg dafür, die Welt in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu sehen, und zugleich ein Appell, die Augen zu öffnen.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe in ein Museum überführt werden?

Wenn wir auf die Berner Lösung zurückkommen, muss ich ausdrücklich auf die Verschiedenartigkeit der Bildprogramme hinweisen. In Bern war die Entfernung und Musealisierung richtig. Hier wäre sie die Zerstörung eines gesamten Bau- und Kulturdenkmals. Dieses Ensemble in Zürich hat für sich genommen einen besonderen Wert. Eine Entfernung der Figurenköpfe käme einer Beschädigung gleich. Man würde diesen kunstvollen Ort wichtiger Teile berauben. Und es gäbe keinen Mehrwert, wenn man die Köpfe in einem Museum zeigen würde. Insofern sehe ich da keinen Handlungsbedarf. Und ich betone es noch einmal: Es gibt keine Analogie zum Berner Fall.

Sind die Aula-Köpfe ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Kolonialismus zu erklären?

Ja. Die Hauptmotivation für die Darstellungen war nicht zuletzt die Faszination am Exotischen. Diesen Aspekt der kolonialen Welt und auch des Imperialismus kann hier veranschaulicht werden. Aber andere wichtige historische Aspekte, gerade auch die problematischen, kann man hier allerdings nicht so klar bedienen, weil eben gerade diese Problematik nicht hervorgehoben ist – etwa die qualitativen Unterschiede im «Rassenbild» Ende des 19. Jahrhunderts oder die Herabsetzung einzelner «Rassen». Solche Aspekte sind in der Aula nicht dargestellt. Die Vorstellung, dass die Welt geschaffen ist, um von der «weissen Rasse» erobert und ausgebeutet zu werden, ist hier nicht nachvollziehbar. Unbestrittenermassen gibt es in diesem Raum Stereotype und Klischees. Doch er bietet nur marginale direkte Hinweise auf die Problematik von Imperialismus und Kolonialismus. Für diese Phänomene gäbe es bessere Beispiele. Denn hier in der Aula steht die Faszination für die bunte, vielfältige, ja man kann sogar sagen diverse Welt im Vordergrund. Das Wort «divers» bringt zum Ausdruck, dass eben gerade keine Hierarchie aus Überlegenen und Unterlegenen dargestellt ist. Insofern ist der Raum kein Lehrbeispiel, um die negativen Seiten von Imperialismus und Kolonialismus zu vermitteln.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls noch sinnvoll?

Dieser Raum imponiert durch seinen Ensemble-Charakter. Einzelfotografien kommen nicht gleichermaßen zur Geltung. Man könnte ein Panoramabild machen, das wäre möglich, eine virtuelle Gesamtdarstellung des Raumes, eine Zeitreise. Eine solche Aufnahme gibt es vom Gerichtssaal 600 in Nürnberg, wo 1945/46 der Hauptkriegsverbrecher-Prozess stattfand. So etwas könnte auch hier realisierbar sein, um authentische wie unmittelbare Eindrücke zu vermitteln. Es wäre sicher auch wertvoll, fachkundige Führungen anzubieten, um den Interessierten aufzuzeigen, wie die hier dargestellten Figuren zu verstehen sind. Als ich das erste Mal in der Aula war, hatte ich keine Ahnung von der kulturgeschichtlichen Bedeutung und der Ausstrahlung dieses Raumes. Ich staunte und verstand das Bildprogramm im Detail nicht. Aber ich fand es enorm faszinierend, dass da Tiere, Früchte und Menschen dargestellt wurden. Es wird vielleicht vielen Besucherinnen und Besuchern so ergehen, dass sie die Dekorationen interessant finden, aber nicht richtig einordnen können: wer, was, warum. Insofern wäre eine gewisse Begleitung hilfreich, aber eben nicht im Sinne einer Art «mea culpa» oder einer Verteidigung. Eine Entschuldigung ist nicht nötig.

Dr. Isabel Haupt, Interview vom 18. September 2024, 16:30 Uhr.

Isabel Haupt, *1968, hat Architektur studiert und sich in Architekturgeschichte und Denkmalpflege spezialisiert. Sie führt in Zürich ein Büro für Architekturgeschichte und Denkmalpflege. Daneben ist sie als Dozentin im Bereich Denkmalpflege an der Berner Fachhochschule und der Accademia di architettura der Università della Svizzera italiana tätig.

Publikationen: «Bildung der Jugend – Schulhäuser und Kunst», in: Helden und Propheten. Der neu entdeckte Werner Büchly, hg. von der Stiftung Museum Burghalde, Zürich 2021, S. 78–111; «Form follows Curriculum? Notizen zum Schulhausbau in der Schweiz», in: Kunst + Architektur in der Schweiz, 3/2018, S. 4–15.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Aus meiner Sicht ist die Aula eher ein wichtiges Zeugnis für die Schulhauskunst um 1900. Und wenn man sich vergegenwärtigt, wann Kunst am Bau im Schulhausbau eine Rolle gespielt hat, dann gibt es tatsächlich *Peaks*. Und um 1900 war bestimmt einer. Das manifestiert sich sowohl in Innenräumen als auch in Aussenräumen. Ich denke da zum Beispiel an den Aargau mit Werner Büchlys grossen Sgraffiti am Schulhaus Angelrain in Lenzburg um 1903. Für mich ist die Aula des Schulhauses Hirschengraben, die rund zehn Jahre zuvor entstanden ist, tatsächlich ein bedeutendes und wichtiges Zeugnis von Kunst in Schulen um 1900. Denn in diesem Raum sind neben den verschiedenen Völkern auch Märchenwelten, die Tierwelt sowie die Früchte der Erde ein Thema. Dazu kommen die Wappen der am Bau Beteiligten und anderes mehr. Der Raum führt weiter vor Augen, wo das Kunstgewerbe in der Zeit stand. Und welche grosse Bedeutung das Kunstgewerbe hatte. Damals war die Kunstgewerbeschule mit August Albert Müller als deren Direktor wichtig für Zürich. Und auch Winterthur war ein Zentrum. Diese beiden Kunstgewerbemuseen haben sich ganz entscheidend für das Kunstgewerbe eingesetzt. Man kann sagen, dass die Aula am Hirschengraben eine Frucht dieser Bemühungen ist. Und dazu ist sie auch architektonisch bedeutend und ein Unikat in Zürich. Dies liegt, denke ich, nicht zuletzt am Werdegang des Architekten Alexander Koch und seinem Bezug zu England. Der offene Dachstuhl, den Koch konzipierte, ist für ein Schulhaus und für eine Aula für die Zeit um 1895 etwas ganz Besonderes – und zudem aus denkmalpflegerischer und architekturgeschichtlicher Sicht etwas Bedeutendes. In meinen Augen hat das Schulhaus Hirschengraben mit der Aula eine nationale Bedeutung. Im KGS-Inventar, dem Schweizerischen Inventar der Kulturgüter von nationaler und regionaler Bedeutung, ist es auch als A-Objekt verzeichnet, das heisst als Objekt von nationaler Bedeutung. Auf jeden Fall figuriert das Schulhaus Hirschengraben unter den Schulbauten der 1890er Jahre in der Schweiz unter den absolut bedeutendsten, insbesondere auch wegen der Ausstattung. Dazu gehört auch die sogenannte «Märchenhalle». Um Ihre Frage abzuschliessen: Dieser grossartige Raum würde eine Restaurierung vertragen, weil sich doch viele Schäden zeigen bis hin zu Löchern in den Bilderfriesen.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Es gibt mehrere Werte. Es ist erst mal von historischer Bedeutung, dass ein Mädchenschulhaus eine so grosse Aula bekommt, die dann so reich ausgestaffiert wird. Der Raum hat zweitens einen soziohistorischen Wert, in dem Sinne, dass man in diese Aula bedeutende finanzielle Mittel investiert und viel Kunst am Bau realisiert hat. Und er hat für mich drittens einen grossen kunsthandwerklichen, künstlerischen und architektonischen Wert. Eine vergleichbare Aula ist mir weder in der Schweiz noch international bekannt. Als ich das erste Mal in diesem Raum stand, hat die Aula bis hin zu den Kronleuchtern, die noch erhalten sind, bei mir einen Wow-Effekt ausgelöst. Für mich ist diese Aula einmalig: Sie ist ein Gesamtkunstwerk.

Sind einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Ich sehe keine Gesichter, die aus meiner Sicht im Vergleich zu den anderen stärker oder weniger stark diffamierend realisiert worden wären, aber das ist sicher eine Frage der Rezeption oder der Perspektive, und da kann jemand anderer auch anders argumentieren. Für mich sind alle Figuren aus der Sichtweise des späten 19. Jahrhunderts vergleichbar dargestellt. Sie sind Teil der Geschichte. Wenn heute jemand eine Ethnie diffamierend darstellen würde, dann würde ich mich dagegen wehren. Das, was man aber hier am Hirschengraben sieht und was wir heute mit unserer Sichtweise ganz unterschiedlich wahrnehmen können, das sind historische Artefakte, die eine Sichtweise aus den 1890er Jahren widerspiegeln. Und ich glaube, dass uns da eine *Damnatio memoriae* als Gesellschaft nicht weiterbringt.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ich empfinde das Ganze eben als ein Werk, das einem bestimmten historischen Kontext entsprungen ist und diesen auch spiegelt. Dieser wahnsinnig reiche Raum mit allen seinen Elementen will ganz viel Vielfalt zeigen. Das Auge bleibt an ganz vielen einzelnen Objekten hängen, welche die Fantasie anregen. Ich denke auch gerade an die Kinder, die im Schulhaus ein und aus gehen. Die kommen doch in der Aula aus dem Schauen gar nicht mehr heraus.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes rassistisch? Wenn ja, warum?

Wir sehen hier, wie man im späten 19. Jahrhundert die Völker der Erde gesehen hat. Die Galerie der Köpfe als Ganzes ist für mich also in erster Linie das Zeugnis einer Sichtweise des vorletzten Jahrhunderts. Diese Sichtweise kann man aus heutiger Sicht als rassistisch bezeichnen, wenn man sich auf das Stereotype der Darstellung konzentriert, aber man kann die Galerie der Köpfe neben den Drachen, der übergrossen Schnecke und den anderen Tieren auch als eine einem Märchenbuch entsprungene Darstellungsweise wahrnehmen. Ich empfinde diese historischen Köpfe nicht als rassistisch, wäre aber irritiert, wenn westliche Kunstschaffende heute unterschiedliche Ethnien in dieser Art darstellen würden. Man könnte sich jetzt aber auch noch fragen, ob es diskriminierend gewesen ist, dass gewisse Völker nicht abgebildet worden sind und diese hier nicht auf die Schülerinnen und Schüler herunterschauen dürfen, die in der Aula Festakte abhalten.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Ich sehe Darstellungen unterschiedlicher Ethnien, die in ihrer dem späten 19. Jahrhundert verhafteten Sichtweise vergleichbar sind. Auf der Ebene der Rezeption sind wir in Europa heute bezüglich gewisser Darstellungen wohl stärker sensibilisiert, bezüglich anderer weniger. Die handwerkliche Ausführung ist bei allen Köpfen gleichermassen sorgfältig und schafft für mich eine Gleichheit unter den dargestellten Ethnien.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Wenn ja, warum?

Man kann sich durch historische Artefakte verletzt fühlen, wenn man sie nicht historisch einordnen kann oder will. Diese 1895 erschaffene «Galerie der Völker» – eine Bezeichnung, die wir heute so auch nicht mehr wählen würden – widerspiegelt nicht unseren aktuellen Blick als Gesellschaft auf die verschiedenen Ethnien dieser Welt. Ich denke, man muss die Figuren in der Zeit ihrer Entstehung sehen und nicht als ein Kunstwerk, das im Jahr 2024 erstellt worden ist, um verschiedene Ethnien zu repräsentieren. Wenn ich jetzt als Frau beispielsweise eine historische Darstellung einer Landsgemeinde anschau, wo nur Männer abstimmen durften, dann fällt mir sicher auf, dass die Frauen fehlen, aber ich fühle mich durch dieses Bild nicht in meiner Selbstwahrnehmung verletzt oder diskriminiert. Ich würde mich aber diskriminiert fühlen, wenn 1971 nicht das Stimm- und Wahlrecht für Frauen eingeführt worden wäre und ich heute nicht die gleichen politischen Rechte hätte wie Männer.

Kann man die Aula mit ihrem Schmuck so belassen, wie sie ist?

Das ist eine Frage, die auf unterschiedliche mögliche Rezipienten abzielt. Ich denke, die Aula kann auf alle Fälle so belassen werden, wie sie ist, und sie sollte auch so belassen werden. Doch eine Einordnung und Kontextualisierung der historischen Artefakte ist mit Blick auf Betrachtende mit ganz unterschiedlichen und vielfältigen Hintergründen und Erfahrungen bedenkenswert. Es können Begleitprogramme und Führungen geschaffen werden, die den historischen Kontext klar machen, insbesondere für Schulanlässe am Beginn eines neuen Schuljahrs. Damit könnte man erklären, dass dieses Zeugnis des historischen Kunsthandwerks heute nicht diskriminierend gemeint ist. Was die Figurenköpfe betrifft, die verschiedene Ethnien darstellen: Sie sind Teil des Ganzen. Ich denke, man kann nicht einzelne Figuren herausnehmen. Genauso wenig wie man zum Beispiel die Schnecke entfernen kann. Oder den Drachen. Man kann auch nicht die Leinwandbilder mit den Fabeln von La Fontaine entfernen. Und nicht die anderen Köpfe, die als Konsolköpfe ausgebildet sind. Die Aula ist – wie gesagt – bis hin zum offenen Dachstuhl und zur Tragkonstruktion mit ihrer Ausstattung ein Gesamtkunstwerk. Da lässt sich aus meiner Sicht nichts wegnehmen.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann, was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe in ein Museum überführt werden?

Die Entfernung der Figuren – wie das mit dem «ABC» im Wylergut-Schulhaus in Bern praktiziert wurde – ist für mich keine Lösung. Dieser Berner Fall ist aus meiner Sicht eine Bankrotterklärung der Bildungspolitik. Ich sage das jetzt in aller Deutlichkeit. Wenn es nicht mehr möglich ist, in der Schule den historischen Kontext von Kunstwerken zu erklären – gerade wenn sie uns wie in diesem Fall schwierige und unbequeme Botschaften zu unserer Vergangenheit mitteilen –, und wenn nur noch das Museum als fähig erachtet wird, diese gesamtgesellschaftliche Leistung zu erbringen, finde ich das ein Armutszeugnis. Ich hätte mir gewünscht, dass sich eine Lösung gefunden hätte, bei welcher die Aspekte, die von Schülerinnen und Schülern aus nachvollziehbaren Gründen als verletzend empfunden werden, mit Diskussionen, einem Dialog, Interventionen, Installationen oder Begleitangeboten angegangen worden wären und das Wandbild im Schulhaus weiterhin und dauerhaft eine Auseinandersetzung erlaubt hätte, und zwar zum einen darüber, wie sich unser Blick auf die Welt seit Erstellung des Wandbilds verändert hat, und zum anderen darüber, wie wir heute miteinander umgehen möchten und wo wir heute in Sachen Rassismus und Respekt als Gesellschaft stehen. Die aktuelle Ausstellung zum Wandbild im Historischen Museum Bern – die ich mir noch ansehen möchte und die meine Einschätzung vielleicht auch nochmals verändert – ist sicher wertvoll, da sie für das Thema Rassismus sensibilisiert. Aber ich gehe davon aus, dass mit dem Ausstellungsende das Wandbild im Depot verschwindet. Und das finde ich problematisch.

Ist die «Galerie der Völker» ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern den Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Die Aula kann als solches genutzt werden. Aber sie hat noch viel mehr Potenzial. Man kann in diesem Raum auch die Märchenwelt von La Fontaine erklären oder die wirtschaftlichen Verhältnisse Zürichs in den 1890er Jahren oder die Schulpolitik in dieser Zeit. Man kann mit den Wappen auf die Heraldik eingehen. Man kann mit den kunsthandwerklichen Arbeiten viele Handwerkstechniken erklären, die heute nicht mehr so bekannt sind. Also ich glaube, dieser Raum hat ganz viel Potenzial, um ganz viele Dinge zu vermitteln und zu erklären. Es kommt darauf an, unter welchen Aspekten und mit welchen Interessen wir ihn anschauen.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Der Raum kann meines Erachtens in verschiedenen Fächern eingesetzt werden, von Räumen, Zeiten, Gesellschaften, also dem Geschichtsunterricht, über Religionen, Kulturen, Ethik, also der Gesellschaftskunde, bis zum Unterricht im Gestalten. Eine weitere Strategie wäre, dass man in diesem öffentlich genutzten Raum künstlerische Interventionen stattfinden lässt. Man kann natürlich auch QR-Codes, Blogs und andere digitale Medien zur Vermittlung einsetzen, die dann aber auch kuratiert

werden wollen. Also es gibt ganz unterschiedliche Methoden, je nachdem, wen man ansprechen möchte und wer diesen Raum nutzt. Ich glaube, das sind in erster Linie tatsächlich die Schülerinnen und Schüler. Und dann, weil die Aula auch für Veranstaltungen gemietet werden kann, ein breiteres öffentliches Publikum. Auch Interventionen zeitgenössischer Künstlerinnen oder Künstler könnten interessant sein, wenn sie temporär sind und nicht in die Substanz des Baudenkmals eingreifen – nicht zuletzt, um Diskussionen anzuregen.

Sasha Huber

Besichtigung der Aula am 7. März 2024, schriftliche Antworten vom 29. November 2024.

Sasha Huber, *1975, ursprünglich aus Uster (Schweiz), lebt und arbeitet in Helsinki (Finnland). Sie studierte von 2004 bis 2006 Graphic design und Visual culture an der University of Art and Design, Helsinki, wo sie mit einem MA abschloss. Sie war ab 2008 Independent visual artist researcher und ab 2017 PhD candidate, Artistic Research an der Zürcher Hochschule der Künste und an der Kunstuniversität Linz (Österreich). Seit 2024 führt sie am Institut für Kunst- und Kulturwissenschaften und an der Akademie der bildenden Künste Wien das Forschungsprojekt «Fabricating Adjacency» durch.

Für die Schweiz relevante Ausstellungen: «Kolonial – Globale Verflechtungen der Schweiz», Landesmuseum Zürich, 2024; «You Name It», Ferme-Asile, Sion, 2024; «Apropos Hodler», Kunsthaus Zürich, 2024; «Stranger in the Village», Aargauer Kunsthaus, Aargau, 2023.

Publikation: «Sasha Huber - YOU NAME IT», Edited by Gaëtane Verna & Mark Sealy, Mousse Publishing, 2022.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula mit ihrem «Panoptikum» (entstanden 1893/94) repräsentiert eine wichtige europäische Epoche im Übergang von Kolonialismus und Imperialismus zum Jahrhundert der Extreme mit zwei Weltkriegen und den ungeheuren Entkolonialisierungsprozessen (Indonesien, Indien, Pakistan, Südostasien, Bewegung der Blockfreien, «Afrikanisches Jahr 1960» usw.).

Welchen Wert messen Sie den Darstellungen zu?

Ich empfinde sie im Kontext von Völkerschauen, Zürcher Rassenforschung, Rassentheorien und Kolonialrassismus als problematisch und zu hinterfragen.

Sehen Sie einen historischen Wert?

Die Darstellung vom Menschen aus anderen Kulturen im Kontext von rassifizierter Klassifikation ist nie neutral oder harmlos, sondern immer Teil einer historischen Entwicklung.

Einen soziokulturellen Wert?

Schulhäuser wie das Zürcher Schulhaus Hirschengraben oder das Schulhaus Wylergut in Bern sind besonders heikle Orte, weil sie ganzen Generationen von Heranwachsenden problematische Sichtweisen vermitteln oder vermitteln können.

Einen künstlerischen Wert?

Die künstlerische Bedeutung der 16 Figuren im Bereich der Holzplastik dürfte nicht überragend sein, was jedoch für die Frage des «Was tun damit?» unerheblich ist.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

So wie ich es in Erinnerung habe, sind alle Paare etwa gleich stereotypisch, ja gar karikaturenhaft dargestellt.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Sie sind sowohl aus historischer Sicht als auch aus heutiger Sicht hochproblematisch, wenn sie nicht kontextualisiert beziehungsweise in eine rassismussensible Sichtweise des de/postkolonialen 21. Jahrhunderts eingebettet werden.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Ich habe darauf geachtet, wie ich mich in der Aula fühle. Es hat in mir als Ganzes ein unangenehmes Gefühl ausgelöst, weil die Darstellungen durch die dahinterstehende europäische Klassifizierungslogik rassistisch sind. Es hat mich getriggert – und an die Debatte über die M*-Darstellungen erinnert, die ja in Zürich immer noch im Gang beziehungsweise sowohl in der Wissenschaft als auch bei den Gerichten angekommen ist

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch, wenn ja, welche?

Ich finde alle ähnlich rassistisch. Wenigstens sind die Köpfe nebeneinander und nicht untereinander angeordnet, was die Hierarchie der (Pseudo-)Rassentheorie noch verstärkt hätte.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Wenn ja, welche und warum?

Ja. Es verletzt zumindest meine Selbstwahrnehmung als Schweizer Woman of Colour, dass man sich damals angemastet hat, «die Welt» und ihre Menschen kategorisiert darzustellen und den Zürcher «Backfischen» gegenüberzustellen. Es ist eine Völkerschau.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist, weil sie unproblematisch ist und sich selbst erklärt?

Nein. In einer postkolonialen, kolonial sensibilisierten und migrantisch geprägten Schweiz/Welt würde ich die Aula nicht so belassen.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Soll man die Figuren herunternehmen und nach dem Berner Modell in ein Museum geben? Wären künstlerische Interventionen sinnvoll? Andere Kontextualisierungen?

Generell würde ich die Aula so belassen, damit diese als Zeuge beziehungsweise bildliches Zitat aus einer bestimmten Zeit mit ihren Widersprüchen und Abgründen sichtbar wird. Aber sie muss erklärt werden. Dazu wäre eine künstlerisch-historische Kontextualisierung und Ergänzung notwendig. Am besten im Dialog mit postkolonialen Communities der Stadt, mit einem/einer Antiracism Coach, mit Künstler:innen sowie in einem Partizipationsprozess mit den migrantischen und nichtmigrantischen Schülerinnen und Schülern. Wichtig fände ich es zudem, wenn die Auseinandersetzung bereits im Raum vor dem Saal beginnen würde, damit man weiss, was einen erwartet (Trigger-Warnung). Eine künstlerische Intervention als Ergänzung der Aula könnten zum Beispiel ovalförmige Spiegel sein, die zwischen den Köpfen nach unten zeigen, damit der Betrachter oder die Betrachterin sich selbst auch sieht und es so zur Selbstreflexion kommen würde. Man bekäme sozusagen von den Betroffenen, die es sich nicht ausgesucht haben, so dargestellt zu werden, den Spiegel vorgehalten.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ja, sie kann dazu werden. Sie würde als gutes Beispiel dienen, wenn sie in den richtigen Kontext gestellt wird. Dazu würde unter anderem auch die Information gehören, dass 1912 in diesem Saal der von einer «Schweizerischen Grönlandexpedition» zurückgekehrte Polarforscher Alfred de Quervain einen Vortrag hielt, der von kolonialrassistischen Stereotypen über die Inuit geprägt war. Die ETHZ

hat diese Expedition, welche in Grönland einen «Tödi», einen «Cervin» (Matterhorn), eine «Pointe Henri Dunant», ein «Faulhorn» und einen «Quervains Bjaerg» benannte, kürzlich in ihrer Ausstellung «Koloniale Spuren – Sammlungen im Kontext» zum Thema gemacht.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Die Zusammenarbeit mit einem/einer guten Antiracism Coach wäre wichtig, weil diese mögliche Vermittlungsformen für die Schülerinnen und Schüler und das Lehrpersonal des Hirschengrabens sowie für besuchende Erwachsene am besten erarbeiten könnten. Denkbar wären nebst künstlerischer Kommentierung traditionelle Formen wie Texte, Filme und QR-Codes, die auf den rassismusgeschichtlichen Hintergrund des ganzen «Panoptikums» hinweisen und es dekonstruieren: Von einer Idee des «Alles sehen» (griechisch παν οπτικó) im 19. Jahrhundert zu einer bewusst limitierten und kritischen Sichtweise einer europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Ursula Pia Jauch, Interview vom 10. Oktober 2024, 16 Uhr.

Ursula Pia Jauch, *1959; seit 2003 Professorin für Philosophie an der Universität Zürich; unter anderem Scholarship am Getty Center for the History of Art and the Humanities, Santa Monica/USA, Fellow am Wissenschaftskolleg zu Berlin und Jurymitglied des «Tractatus», Essay-Preis des Philosophicum Lech. Neben der akademischen Arbeit freie Tätigkeit als Autorin und Publizistin – unter anderem NZZ, FAZ, SZ, «Sternstunden Philosophie» im SRF.

Publikationen: «Bernard Mandeville: Eine Streitschrift für öffentliche Freudenhäuser. Oder ein Essay über die Hurerei» (London 1724), übersetzt, kommentiert und mit einem Essay versehen, Limbus Verlag 2018; «Friedrichs Tafelrunde und Kants Tischgesellschaft. Ein Versuch über Preussen zwischen Eros, Philosophie und Propaganda», Matthes & Seitz Verlag 2014; «Sade. Stationen einer Rezeption», Suhrkamp Verlag 2014; «Immanuel Kant zur Geschlechterdifferenz. Aufklärerische Vorurteilkritik und bürgerliche Geschlechtsvormundschaft», Passagen Verlag 1989 (2. Auflage).

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ja, ich würde das unbedingt bestätigen. Wir haben hier eine der ganz seltenen Formen von Darstellungen von kulturanthropologischer Bedeutung, vermittelt in einer Mädchenschule, ausgerichtet auf die Erweiterung des Horizonts. Ich bin das zweite Mal in diesem Raum. Ich finde ihn beeindruckend und wunderbar gemacht. Das erste Mal, als ich hier war, war die Fragestellung, ob ein solcher Raum rassistisch sei, überhaupt noch nicht auf dem kulturhistorischen Parkett. Man merkt auch, wie sich in kurzer Zeit die Wahrnehmung unglaublich ändert. Also etwas global gesagt: Für mich ist das ein Raum, der versucht, die Pluralität der Welt und der Werte zu vermitteln. Und das beeindruckt mich. Dass wir heute nicht mehr alles gleich machen würden, ist selbstverständlich. Aber als solches ist dieser Raum ein kulturhistorisches Zeugnis erster Güte.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder einen künstlerischen Wert zu?

Ich glaube, man kann diese Fragen im Einzelnen nicht trennen. Ich würde jetzt nicht sagen wollen, wo die Kunst endet und wo die Geschichte beginnt; wer kann das schon? Es sind Wahrnehmungsformen, die miteinander zu tun haben. «Soziokulturell» ist zudem ein Begriff, der erst in den späten 1970er Jahren entstanden ist. Mit diesem Begriff auf Darstellungsformen des 19. Jahrhunderts zuzugreifen ist deshalb recht problematisch. Was man einfach sehr deutlich merkt und gar nicht akademisch begründen muss, sondern sozusagen von der Aura des Raumes her beurteilen kann, ist, dass hier versucht wurde, die Schönheiten der weiten Welt in der Vielheit ihrer Formen darzustellen. Das betrifft ja nicht nur die Darstellungen dieser Menschenpaare, sondern auch die Fauna, die Tierwelt und die Fabeln von La Fontaine. Das alles ist grosses Kulturgut. Wenn man in diese Aula hineinkommt und ein bisschen unscharf formuliert, was man hier erlebt, könnte man sagen, dass die Aula eine Art Arche Noah ist, die alles versammelt an Tieren, landwirtschaftlichen Produkten, Pflanzen und Menschen. Und das Gewölbe gleicht einem Schiffsbug. Der Raum präsentiert sich wie eine umgekehrte Arche Noah, wenn man so will; eine Art kulturelles Überlebensprojekt.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert, und wenn ja, welche?

Also ich muss Ihnen sagen, ich sehe da keine Diffamierung, was ich mit dem Germanenpaar begründen möchte. Der männliche Part ist da schon sehr brutal dargestellt. Es ist ein weisser Mann mit Fell, ein Teutone, der mindestens so männlich beeindruckend bis furchteinflössend aussieht wie alle anderen Männer der Reihe. Ich sehe da keine grosse Differenz untereinander. Sicher ist es so, dass die Chinesen-Darstellungen kulturell höher als die Germanen validiert sind. Aber auch da könnte man sagen: Wenn jemand diesen Chinesen anschaut und jemand würde ihm sagen, das ist Dschingis Khan, würde man da auch wieder eine Brutalität drin sehen. Will sagen: Es hängt ganz ausgesprochen

von der Perspektive des Betrachters ab, was man sieht. Du siehst immer das, was du mit deiner eigenen Geschichte siehst. Ich habe überhaupt nicht den Eindruck, dass diejenigen, die dieses Konzept entworfen haben, eine negative Darstellung vermitteln wollten, sondern es ist wirklich auch hier wieder – würde ich sagen – von anthropologischen Darstellungen zu reden. Es ist die Vielheit der Menschenformen, vermittelt für junge Mädchen, die in der Schweiz zur Schule gehen und noch nicht so viel gereist sind wie wir Heutigen.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Wenn ich bedenke, dass in der Schweiz das Frauenstimmrecht erst 1971 eingeführt wurde, finde ich es zum Beispiel überraschend und positiv, wie in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts in der Aula die Frauen gezeigt werden. Wir haben hier jeweils eine egalitäre Situation: ein Mann und eine Frau. Es ist nicht einfach nur die Typologie der männlichen Ausformungen von Menschheit da, sondern es wird auf Ausgleich geachtet. Das ist damals geradezu frühfeministisch.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Nein, in keiner Art und Weise. Ich habe auch meine liebe Mühe mit dem Begriff «rassistisch». Es ist ja schon problematisch, den Begriff zu verwenden. «Rasse» ist fast automatisch rassistischverdächtig. Ich habe neulich anlässlich des 300. Todestages von Immanuel Kant eine Sendung gemacht zur Frage, ob Kant aufgrund seiner Schrift «Von den verschiedenen Rassen der Menschen» (1775) ein Rassist war. Da habe ich festgestellt, dass die heutige Diskussion am Kern der Sache vorbeidiskutiert. Der entscheidende Punkt in diesem Fall ist die Frage, was Aufklärung ist. Doch diese Frage steht nicht im Zentrum, sondern ist zum Nebenschauplatz geworden. Die heutige Frage ist nur noch: Ist Kant ein Rassist, weil er einen kleinen Aufsatz über die unterschiedlichen Menschenrassen verfasst hat? Wer den Aufsatz liest, sieht sehr deutlich, dass Kant sagt, dass alle Menschen, die miteinander Kinder zeugen können, zur einen und gleichwertigen Menschennatur gehören, ob sie jetzt schwarz oder gelb oder weiss sind. Er hatte überhaupt keinen Begriff im Sinne der heutigen pejorativen Rassismuskussionen, sondern versuchte, die Einheit der Menschennatur in der Verschiedenheit der anthropologischen Ausformungen darzustellen.

Wenn die Galerie als Ganzes nicht rassistisch ist, gibt es einzelne Darstellungen, die rassistisch sind?

Ich kann das so nicht sagen, weil ich diesen Blick nicht habe. Aber was mich wirklich am meisten irritiert, ist die Darstellung des Germanenpaares. Ich finde den weissen Teutonen unendlich viel brutaler dargestellt als die dunkelhäutigen männlichen Figuren.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Nein, ich kann das in keiner Art und Weise nachvollziehen. Als Mensch ist man damit konfrontiert, sofern man noch ein bisschen denkt und liest, dass es einfach ideengeschichtliche und kulturelle Situationen gegeben hat, die sich historisch, durch den reinen Ablauf der Zeit, verändert haben. Aber zu sagen, ich bin heute verletzt durch xyz von anno Tobak, halte ich für keine überdachte Einstellung. Nur weil ich weiss, dass die Schweiz sehr spät die Frauenrechte eingeführt hat, kann ich ja nicht den ganzen Tag verletzt sein. Das ist eine kulturhistorische, eine polithistorische Tatsache; es ist eine Schande für die Schweiz, aber das hat mit meinem persönlichen Befinden hier und heute nichts zu tun. Beleidigt sein und anderen, die womöglich längst verstorben sind, Schuld zuzuweisen, ist keine lebenskluge Einstellung. In diesem Raum hätte ich als Mädchen gerne Schule gehabt – wenn ich mich daran erinnere, wie bei uns die Volksschule aussah: ein geizig gemachter Backsteinbau mit Linoleumböden. Und hier: Das ist eine Feierlichkeit. Es ist ein Raum, der dich als Subjekt ins Erhabene hochzieht. Und ich kann nicht genug betonen: Das war eine Mädchenschule. Man hat den Mädchen nicht einfach die Botschaft vermittelt, sie sollen zu Hause bleiben und stricken. Man hat ihnen mit diesen Dekorationen vielmehr gesagt: «Schaut, wie bunt und vielseitig die Welt ist.» Und man hat die Völker durch Paare dargestellt, nicht einfach bloss durch Männer. Auch die Schülerinnen-Darstellungen von

August Bösch, die hier pejorativ als «Backfische» bezeichnet werden, finde ich ganz ausserordentlich. Denn das sind Mädchen, die studentische Mützen tragen. Also das ist am Ende des 19. Jahrhunderts in der Schweiz radikaler Frühfeminismus. Grossartig.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Ich finde, man muss sie unbedingt so belassen. Aber selbsterklärend ist die Aula natürlich eher nur für Leute, die den kulturhistorischen Hintergrund haben, den hier vermittelten Reichtum zu sehen. Für später Geborene, die diese kulturhistorische Tiefenschärfe nicht mehr haben, für die könnte ich mir vorstellen, dass es vernünftig wäre, informative Texttafeln (oder interaktive Apps) hinzustellen, die auf die Eigenheit dieses Raumes, auf seinen historischen Wert, auf die positive Validierung hinweisen und auch darauf, dass das heute als problematisch empfunden werden kann. Also: kontextualisieren und aufklären.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann, was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe in ein Museum überführt werden?

Die Figuren abmontieren und in ein Museum verfrachten würde ich die absonderlichste und schlechteste Lösung finden. Das ist reine Zensur, oder sagen wir, mit Blick auf Zürich: Neo-Zwinglianismus. Das Bildprogramm in dieser Aula ist ein kulturhistorischer Rohdiamant, und an dem rumzubasteln ist dumm und absurd. Ich möchte auf das Deckenfresko von Tiepolo von 1752/53 in der Würzburger Residenz hinweisen: das grösste Deckenfresko, das jemals gebaut und gemalt worden ist. Dort findet man ein vergleichbares Bildprogramm. Auch dort wird die Vielheit der Welt mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen dargestellt; es kommen unter anderem Schwarze, Araber und nordamerikanische Indigene vor. Die Auftraggeber und der ausführende Tiepolo und seine Söhne setzten sich das Ziel, die Schönheit und Vielfalt der Welt zu zeigen. Soll auch das abgeräumt werden? Das grosse Glück für Würzburg ist, dass das riesige Gewölbe (immerhin 677 Quadratmeter Gemälde!) bei den Bombardierungen im Zweiten Weltkrieg nicht wie der Grossteil der Residenz zerstört worden ist. Und das nachträglich abbauen zu wollen, weil man irgendwie im Moment eine inquisitorische Geisteshaltung hat, wäre völlig absonderlich. Und eine kulturelle Straftat.

Ist die Aula mit ihren Darstellungen ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Kolonialismus und Imperialismus zu erklären?

Ja und nein. Ich glaube, dass man sich dezidiert einer Verengung in eine nur negative Betrachtungsweise verweigern sollte. Es geht nicht, wie ich schon vorhin zu sagen versuchte, um Kolonialismus und Rassismus, sondern es ist die Pluralität der Welt und der Umstand, dass Menschen verschiedene Hautfarben haben (übrigens habe ich mit meinen vielen Sommersprossen auch einen Einschlag ins Nicht-Weisse, was ich apart finde und nicht problematisch, auch wenn ich als Kind gelegentlich wegen meiner vielen Sommersprossen gehänselt worden bin). Oder verschiedene Haarfarben. Ich bin dunkelhaarig, meine beste Kindheitsfreundin war rothaarig; sie wurde damals als «Häxli» verschrien. Das ist kein Rassismus, sondern Differenzen sind anthropologische Tatsachen. Jeder ist anders. Und jede sowieso. Und so zu tun, als ob hier nur ausführlich Kolonialismus studiert werden kann, ist galoppierender Blödsinn und würde kunsthistorisch und pädagogisch die ganze Weite der Thematik unendlich negativ verengen. Abgesehen davon, dass dahinter eine sehr kleinbürgerliche, biedere und bildungsferne Geisteshaltung steht.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Es sollten in der Aula oder im Schulhaus subtile Textelemente verfasst und angebracht werden. Auch eine App kann ich mir vorstellen, die man bereits im Voraus beziehen kann. Möglich und sinnvoll wäre auch, dass man in diesem wunderbaren Raum Podiumsgespräche macht und exakt solche Themen, wie wir sie oben angeschnitten haben, diskutiert. Ebenfalls könnte man sich als temporäre Bespielung Interventionen zeitgenössischer Künstler und Künstlerinnen vorstellen. Ich weiss nicht, wie der Raum

aktuell genutzt wird, aber man sollte einfach und unbedingt vom inquisitorischen Blick auf frühere kunsthistorische Darstellungsweisen wegkommen. So tief darf Zürich nicht sinken. Zürich, das «Limmat-Athen» des 18. Jahrhunderts, war einmal anders aufgestellt: kosmopolitisch, grosszügig, viele Geister und Strömungen einschliessend.

Thomas Koller, 2. November 2024, 10 Uhr.

Thomas Koller, *1964, studierte Sekundarlehrer phil. II. Er ist im Schulhaus Hirschengraben seit 1996 als Sekundarlehrer und seit 2002 als Schulleiter tätig.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ja, ich denke auf jeden Fall. Es war damals auch die Zeit der Völkerschauen. Die Leute waren sehr interessiert an fremden Kulturen, sie fragten sich, wie die Menschen anderer Kontinente lebten, wie sie aussahen, wie sie gekleidet und geschmückt waren usw. Die Aula passt gut zu diesen Themen.

Messen Sie den Darstellungen in der Aula einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Die Aula, deren Bau in die Zeit des Imperialismus und auch des Kolonialismus fällt, ist historisch wie soziokulturell ein wichtiges Zeitzeugnis. Aber auch aus künstlerischer Sicht finde ich sie hervorragend und sehr wertvoll. Ich selber freue mich seit 30 Jahren an ihrer Vielfaltigkeit und an ihrer prächtigen Ausgestaltung.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Ich denke, die Galerie ist ein Abbild der fremden Völker, wie man sich diese damals vorgestellt hat. Ob einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend dargestellt sind, kann ich nicht beurteilen. Ich weiss auch nicht, ob die einzelnen Paare für die jeweiligen Völker repräsentativ sind. Sind es bessergestellte Menschen oder eher Durchschnittsmenschen eines jeweiligen Volkes?

Sie sind länger als 30 Jahre mit dieser Aula vertraut. Sind Ihnen in dieser Zeit Stimmen zu Ohren gekommen, dass sich jemand beklagt oder beschwert hat, weil sie oder er einer hier dargestellten Ethnie angehörte und sich durch die Darstellung verletzt fühlte?

Nein, nicht im Geringsten. In diesen ganzen 30 Jahren gab es nie Kritik an den Figuren dieser Aula. Im Gegenteil: Alle waren höchst beeindruckt, was sie hier gesehen haben. Wahrscheinlich aber konnte nicht jeder oder jede die Figuren in den entsprechenden Kontext stellen. Doch alle waren sich bewusst, mit der Aula ein Zeitzeugnis aus dem Ende des 19. Jahrhunderts vor sich zu haben. Nochmals: Es gab nur Bewunderung für die Aula. Keine Schülerin und kein Schüler, keine Eltern haben sich je beklagt, dass hier gewisse Menschen diffamierend dargestellt wären. Es fanden in diesen 30 Jahren eine Unmenge von internen und externen Veranstaltungen statt, ohne irgendwelche kritische Nebengeräusche.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Meine Einstellung hat sich bis heute nicht geändert, weil ich die Darstellungen in den Kontext Ende des 19. Jahrhunderts stelle. Heute wäre der Bau einer Aula mit diesen Köpfen undenkbar. Aber aus damaliger Sicht finde ich die Darstellungen unproblematisch. Man sollte sie darum auch so belassen, weil sie eingebettet sind in ihre Entstehungszeit.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Ich verstehe, dass man das in der heutigen Zeit so empfinden kann, wenn man die Figuren losgelöst vom historischen Zusammenhang betrachtet. Die Figuren sind teilweise klischeehaft, und es fehlt auch an Erklärungen zu den dargestellten Völkern.

Nochmals gefragt: Verletzen die Figurenköpfe als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Denken Sie an junge Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Zumindest in der Praxis habe ich nie etwas davon gehört. Es kommt vielleicht darauf an, in welchen familiären Situationen und Strukturen jemand heranwächst. Wie wird zu Hause diskutiert? Doch ich wiederhole mich: Von Schülerinnen und Eltern aus nichteuropäischen Kulturkreisen, die im Schulhaus Hirschengraben verkehrten, habe ich noch nie gehört, dass sie sich über die Aula und die Figurenköpfe negativ geäußert hätten, auch nicht in der heutigen Zeit.

Kann die Aula mit Ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Weil man weiss, aus welcher Zeit sie stammt, kann und soll man sie so belassen. Sie ist nicht nur historisch, sondern auch architektonisch und künstlerisch sehr wertvoll. Ich fände es unangebracht, wenn man die Figuren und weitere Aulaausschmückungen in ein Museum auslagern würde.

Was müsste oder könnte in der Aula verändert werden?

Für Personen ohne Vorkenntnisse wäre vielleicht ein «kleiner Aulaführer» mit Erläuterungen sinnvoll.

Die Entfernung der Figuren und deren Verbringung in ein Museum – entsprechend dem Berner Modell des Wyler-Schulhauses – ist für Sie, wie Sie ausgeführt haben, keine Lösung. Gäbe es für Sie die Möglichkeit einer künstlerischen Intervention?

Man könnte die Aula besser dokumentieren. Das ist aber keine künstlerische Intervention.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Man kann die Aula mit ihren Darstellungen und mit ihrem Schmuck thematisch sehr gut in die Themen Rassismus, Imperialismus oder Kolonialismus einbauen. Wir haben auch Besuche von anderen Schulen, welche die Aula in ihren Geschichtsunterricht einbauen. Die Praxis gibt den Weg vor.

Welche Vermittlungsformen wären auch noch sinnvoll?

Ich bin nicht Historiker, sondern Mathematiker. Was wir zwar angesprochen haben, was ich aber gerne wiederholen möchte, ist der Hinweis auf die Schönheit der Aula. Ich finde diesen Raum architektonisch wie künstlerisch ein Meisterwerk aus dem Ende des 19. Jahrhunderts.

Dr. Markus Notter, Interview vom 28. August 2024, 17 Uhr.

Markus Notter, *1960; Promotion im Bereich Völkerrecht; Mitglied des Regierungsrats des Kantons Zürich von 1996 bis 2011; Präsident der Gesellschaft Minderheiten der Schweiz von 2012 bis 2018; Präsident des Europa-Instituts der Universität Zürich seit 2011; Präsident des Verwaltungsrats des Opernhauses Zürich seit 2013.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Aus meiner Sicht stellt die Aula in diesem Zusammenhang höchstens ein fragmentarisches Zeugnis dar. Es handelt sich um einen Raum mit einem klar definierten Bilderprogramm. Ich hatte jedoch nie den Eindruck, dass man hier Entscheidendes über die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich gegen Ende des 19. Jahrhunderts erfährt. Das schliesst selbstverständlich nicht aus, dass die Aula ein Denkmal von nationaler Bedeutung ist. Allerdings halte ich es für unzutreffend, zu behaupten, dass dieser Raum der entscheidende Ort sei, um die damalige Sichtweise auf fremde Kulturen in Zürich zu verstehen. Die Aula und das Schulhaus insgesamt wirken auf mich nicht so, als wären sie für die Bedürfnisse oder die Perspektive der damaligen Schülerinnen entworfen worden, sondern vielmehr im Interesse der Stadt Zürich. Es ging wohl eher darum, zu zeigen: Wir sind weltoffen und präsentieren mit dieser Aula die ganze Welt, allenfalls auch um die Schülerinnen in Staunen zu versetzen. In meinen Augen handelt es sich dabei mehr um eine Selbstdarstellung der Stadt als um ein pädagogisches Konzept, auch wenn Letzteres nicht vollständig auszuschliessen ist. Es schwingt auch eine gewisse Selbstüberhöhung der Stadt mit – man denke nur an den Jupiteradler.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Ich messe diesem Raum in erster Linie einen historischen Wert zu, vor allem im Sinne des Denkmalschutzes.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Ich habe diesen Eindruck nicht. Die Figuren wirken eher stolz und treten als Persönlichkeiten auf, die in gleicher Weise von oben auf uns herabblicken. Es gibt für mich keinen erkennbaren Unterschied in der Darstellung der Figuren, insbesondere was eine mögliche Unterwürfigkeit angeht. Auch kann ich nicht feststellen, dass bestimmte Figuren als weniger zivilisiert dargestellt werden als andere. Insgesamt sehe ich keine Anzeichen dafür, dass hier zwei unterschiedliche Kategorien von Völkern präsentiert werden. Im Theater des späten 19. Jahrhunderts war es ebenfalls üblich, dass Schauspieler Personengruppen auf überzeichnete Weise darstellten. Diese Übertreibung war notwendig, da die Schauspieler häufig weit von den Zuschauern entfernt agierten und durch betonte Gestik und aufwendige Kostüme sicherstellten, dass auch das Publikum in den hinteren Reihen alles erkennen konnte. Diese grelle und überzogene Darstellung war üblich. Ähnlich könnte es auch in dieser Aula gewesen sein. Heute geht man im Theater anders vor: Bühnen werden anders gestaltet, moderne Videoinstallationen kommen zum Einsatz, und das äussere Erscheinungsbild der Figuren spielt eine weniger zentrale Rolle. Die Interpretationsfreiheit der Regie ist heute wesentlich grösser. Man arbeitet vermehrt darauf hin, Rollen durch schauspielerische Tiefe und weniger durch äusserliche Merkmale zu verkörpern.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Sie sind übertrieben und theatralisch. Dadurch verliert die Darstellung in meinen Augen ein Stück weit an Ernsthaftigkeit und relativiert dadurch sich selbst. Der Raum und die Bilder wirken fast schon ironisch. Es ist offensichtlich, dass diese Darstellungen nichts mit der heutigen Wertung von Menschen oder Menschengruppen zu tun haben. Übrigens fanden in dieser Aula zu meiner politischen Aktivzeit diverse Veranstaltungen statt, unter anderem von der SP-Fraktion, und auch während meiner Zeit als

Regierungsrat waren wir gelegentlich hier – etwa bei der Verleihung kultureller Preise. Damals fiel mir nicht auf, dass jemand ein Problem mit diesem Raum hatte. Das liegt natürlich schon länger zurück, aber man muss zur Kenntnis nehmen, dass sich die Sensibilitäten im Laufe der Zeit verändert haben – und das zu Recht. Mehr Menschen machen auf bestimmte Problematiken aufmerksam, und das ist legitim.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Es hängt davon ab, was man genau unter Rassismus versteht. Wenn man unter Rassismus versteht, dass Völker in Gruppen eingeteilt werden und die Existenz von «Rassen» mit gegebenen äusseren und inneren Merkmalen behauptet wird – was in gewisser Weise durch diese Figuren geschieht – dann ja, in diesem Sinne handelt es sich um eine rassistische Darstellung der Menschheit.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Grundsätzlich muss man alle Darstellungen als rassistisch betrachten, wenn man davon ausgeht, dass Menschen in sogenannte «Rassen» eingeteilt werden. Die Vorstellung von verschiedenen «Rassen» ist ohnehin ein Konstrukt. Eine Figur soll einen «Germanen» darstellen, eine andere gehört einer anderen «Rasse» an – aber was bedeutet das letztlich? Diese Darstellungen basieren auf der Annahme, dass es tatsächlich verschiedene «Rassen» mit feststehenden Merkmalen gibt.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Ja, das halte ich für durchaus möglich; das lässt sich nicht ausschliessen. Eine Person, die sich einer bestimmten Bevölkerungsgruppe zugehörig fühlt, könnte durchaus den Eindruck gewinnen, dass sie durch diese Figuren diskriminierend dargestellt wird. Das könnte auf jede der Figuren zutreffen, auf die subsaharischen wie die arabischen.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Nein, die Aula erklärt sich nicht von selbst. Es ist nicht möglich, sie unverändert zu belassen, ohne eine gewisse Form der Erklärung anzubieten.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden?

Ich würde davon absehen, die Figuren zu entfernen; das wäre keine angemessene Lösung. Eine künstlerische Gegenintervention hingegen fände ich sehr interessant. Der Raum ist voller Darstellungen, das Bilderprogramm ist dicht und überladen. Es bietet sich an, dies zu erläutern und durch eine künstlerische Gegenintervention zu ergänzen. Natürlich könnte man auch einfach erklärende Tafeln anbringen, aber wenn man den Raum mit der heutigen Bildsprache in einen Dialog bringen möchte, wäre eine zeitgenössische künstlerische Intervention die geeignetere Wahl. Das ist natürlich anspruchsvoll und birgt das Risiko, dass es – selbst wenn gut gemeint – peinlich, billig oder kitschig wirken könnte. Persönlich halte ich jedoch eine gelungene Gegenintervention für den besten Ansatz. Diese müsste nicht unbedingt in der Aula selbst erfolgen, sondern könnte an einem anderen Ort in der Schule oder ausserhalb platziert werden. Entscheidend wäre, dass es sich tatsächlich um eine künstlerische Auseinandersetzung handelt und nicht lediglich um eine historische Faktendarstellung. Das Publikum sollte die breite Öffentlichkeit sein, daher müsste die Intervention offen und zugänglich gestaltet werden. Letztlich denke ich, dass wir uns diesen Bildern auch einfach stellen müssen.

Ist die Entfernung der Figuren und deren Verbringung in ein Museum (Berner Modell) eine Lösung? Erachten Sie künstlerische Interventionen als sinnvoll?

Ich halte es nicht für sinnvoll, die Figuren aus dem Schulhaus zu entfernen. Was würde es bringen, die Köpfe ins Museum zu verlagern? Und in welches Museum überhaupt – ins Völkerkundemuseum? Nein, eine künstlerische Gegenintervention wäre die angemessenere Lösung. Wie bereits erwähnt, wäre dies jedoch eine anspruchsvolle Aufgabe. Übrigens ist es naiv, zu glauben, dass unsere Vorfahren alle nur wohlmeinend und klug waren oder dass die Schweiz von schwierigen Themen wie Kolonialismus und Rassismus unberührt geblieben ist. Auch wenn man es manchmal vergessen will: Sogar die Schweiz ist von dieser Welt.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Nein, das sehe ich nicht so. Dieses Thema muss anders angegangen werden. Man kann nicht einfach in die Aula gehen, auf die Darstellungen zeigen und denken, damit sei das Thema behandelt.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Natürlich alle Lehrmittel, die üblicherweise in der Ausbildung verwendet werden. Im Rahmen dessen könnte man durchaus die Aula besuchen, jedoch sollte der Unterricht zu diesem Thema im Klassenzimmer beginnen, nachdem die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Verständnis erlangt haben, und nicht direkt in diesem Raum.

Reto Nussbaumer, Interview vom 28. August 2024, 16 Uhr.

Reto Nussbaumer, *1966; lic. phil in Kunstgeschichte, Germanistik, Filmwissenschaft, MAS ETH in Architektur mit Spezialisierung Denkmalpflege; Leiter der kantonalen Denkmalpflege Aargau seit 2011, Dozent an Universitäten und Fachhochschulen, Mitglied des Vorstands der Konferenz der Schweizerischen Denkmalpflegerinnen und Denkmalpfleger seit 2015 – Präsident 2018/19.

Publikationen: Zahlreiche wissenschaftliche Beiträge in den Bereichen Denkmalpflege, Kunst- und Architekturgeschichte.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ja, ich halte die Aula für ein bedeutendes historisches und soziokulturelles Zeugnis.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Es ist eindeutig, dass es sich bei der Aula um ein historisch – insbesondere bau- und architekturhistorisch – bedeutsames Objekt handelt, was wiederum ihren denkmalpflegerischen Wert unterstreicht. Das Gebäude wurde in den frühen 1890er Jahren kurz vor den Eingemeindungen errichtet, in einer Zeit, als die Stadt über erhebliche finanzielle Mittel verfügte, bevor sie auch für den Bau von Schulhäusern in den neu eingemeindeten Gebieten verantwortlich wurde. Bauhistorisch befinden wir uns hier im Späthistorismus, und die Stadt war damals in der Lage, dieses Projekt mit einem in England ausgebildeten Architekten zu realisieren. Das Gebäude ist somit ein «Kind seiner Zeit», und besonders bemerkenswert ist, dass die Aula mitsamt ihrer Ausstattung bis heute in ihrem ursprünglichen Zustand erhalten geblieben ist. Der denkmalpflegerische Wert liegt darin, dass keine spätere Generation Eingriffe nach ihrem eigenen Geschmack vorgenommen hat – die ursprüngliche, bauzeitliche Ausstattung ist von besonderer Relevanz. Ein Gegenbeispiel bietet die Aula der alten Kantonsschule Aarau, die in den 1970er Jahren modernisiert und in den 1990er Jahren weitgehend in den ursprünglichen Zustand zurückversetzt wurde. Dies blieb der Aula hier erspart, weshalb sie ein Schutzobjekt mit hohem denkmalpflegerischem Wert darstellt. Auch national betrachtet ist diese Aula von Bedeutung. Damals hätte vermutlich neben Zürich nur Genf ein solches Bauvorhaben realisieren können. Basel hätte die finanziellen Mittel vielleicht auch gehabt, wäre aber wohl zu bescheiden gewesen. Dies verweist auf die gesellschaftlichen und soziologischen Verhältnisse jener Zeit in Zürich, insbesondere die Einstellung, dass für die Erziehung nichts zu teuer ist und für die Schülerinnen und Schüler nur das Beste geschaffen werden soll. Bezüglich des Wertes: Im Denkmalschutz haben wir grundsätzlich vier Grundwerte: den baukünstlerischen Wert, der hier eindeutig vorhanden ist; den typologischen Wert – das Gebäude ist ein spezieller Vertreter seiner Art, ein «Schulhauspalast»; den historischen Wert als Ausdruck des städtischen Erziehungswesens; die Standort- bzw. Lagequalität – das Schulhaus liegt prominent am Hirschengraben und blickt auf die Universität, wodurch sie heute auch als symbolischer Vorhof zur Universität fungiert. Diese Aspekte bezeugen den hohen denkmalpflegerischen Wert dieser Aula.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Nein, das sehe ich nicht so. Ich erkenne keine Rangliste der Völker, die darauf hindeutet, dass ein Volk über einem anderen stünde. Zwar könnte man feststellen – wenn man will –, dass einige Figuren «wilder» wirken als andere, doch das entsprach der damaligen gesellschaftlichen Haltung und hatte vermutlich keine bewusst negative Konnotation. Diese Art der Darstellung war in der Kunst und Literatur jener Zeit verbreitet und entsprach durchaus dem Diskurs des «edlen Wilden». Aus der damaligen Perspektive sind solche Darstellungen nachvollziehbar, und in dieser Aula haben sie sich eben konserviert. Würde man heute versuchen, etwas Historisches aus dieser Zeit nachzubauen, würde niemand mehr solche Figuren und Darstellungen erschaffen – das würde man sich verbieten. In meinen Augen hat man versucht, basierend auf den damals verbreiteten, aber heute überholten Vorstellungen

eines halbwegs gebildeten Mitteleuropäers, prototypische Paare darzustellen. Natürlich wissen wir heute, dass diese Prototypen nicht zutreffen, aber aus der damaligen Sicht waren sie nachvollziehbar. Es ging damals in der Darstellung wohl mehr um ein solches Verständnis als um eine Hierarchie.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Fachlich betrachtet ist die Aula, wie gesagt, von grosser Bedeutung. Persönlich schätze ich sie sehr, da ich die historischen Details gut erkenne. Ich bin dagegen, etwas zu entfernen, nur weil es heute nicht mehr als zeitgemäss erscheint. Das ist ein häufiges Problem in der Denkmalpflege: Jede Generation könnte nach ihrem Zeitgeschmack umgestalten, wodurch jedoch der denkmalpflegerische Wert nach und nach verlorengehen würde. Man könnte in diesem Zusammenhang auch die Tierbemalungen an den Wänden, die an Fabeln angelehnt sind und teilweise in einem moralisch oder ethisch fragwürdigen Kontext stehen, hinterfragen. Ich lese diese Darstellungen mit zeitlicher Distanz und erkenne den historischen Kontext, in dem sie entstanden sind. Ich schätze den Raum für das, was er ist. Allerdings macht diese zeitliche Distanz den Raum heute natürlich erklärungsbedürftiger als vor 120 oder 130 Jahren. Ich habe mich gefragt, warum die Diskussion über diese Figurenköpfe gerade jetzt aufkommt. Wahrscheinlich ist es jedoch berechtigt, dass diese Debatte entstanden ist, denn die Aufarbeitung im Rahmen des Postkolonialismus ist oft unangenehm. Die aktuelle Ausstellung im Landesmuseum zeigt dies exemplarisch. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es sich hier auch um eine Art Wellenbewegung handelt – manchmal ist der Wellengang hoch genug, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken, aber in der Regel pendelt sich das Ganze wieder ein. Deshalb sollte man mit allzu spontanen Reaktionen vorsichtig umgehen. Zum Vergleich: In der denkmalpflegerischen Praxis gilt bei der Inventarisierung die Regel, dass man eine Generation abwartet. Denn innerhalb der Generation, die ein Gebäude errichtet hat, werden oft Umbauten oder Entfernungen vorgenommen, wenn etwas nicht gut ist oder nicht funktioniert. Bei der Inventarisierung gehen wir bis in die 1990er Jahre, vielleicht bis Anfang der 2000er Jahre. Später jedoch nicht. Aus der heutigen aktuellen und wohl auch überhitzten Perspektive sofort zu sagen, dass etwas nicht mehr geht, zum Beispiel wenn man eine dunkelhäutige Person in einem bestimmten Kontext sieht, erfordert meiner Meinung nach Vorsicht und Bedacht.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, warum?

Nein, das sehe ich nicht so. Die Figuren müssen im Kontext ihrer Entstehungszeit betrachtet werden, als solche Darstellungen nicht als rassistisch wahrgenommen wurden. Die damalige Wissenschaft arbeitete mit diesen Klassifikationen, und diese Art der Kategorisierung entsprach dem damals gültigen wissenschaftlichen Ansatz. Letztlich ist das Ganze auch strukturalistisch und menschlich erklärbar: Der Mensch neigt dazu, Dinge einzuordnen und sich selbst in der Abgrenzung zu anderen zu erkennen. Das war auch hier der Fall.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Nein, wie eben erläutert, betrachte ich die Darstellungen im historischen Kontext.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen? Wenn ja, welche und warum?

Das ist durchaus denkbar. Man müsste diese Personen jedoch direkt befragen. Es gibt sicherlich Menschen, die in dieser Hinsicht besonders sensibilisiert sind und sofort einen Aufschrei verursachen würden. Allerdings gehört ein solcher Aufschrei in der heutigen Zeit fast schon dazu. Hier erwarte ich jedoch mehr Reflexion. Einfach die Forderung aufzustellen, die Figuren zu entfernen, wäre kein angemessener Umgang, wenn man sich auf einer halbwegs intellektuellen Ebene damit auseinandersetzt, aus welcher Zeit die Figuren stammen.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden?

Sowohl ja als auch nein. Die Aula muss unbedingt in ihrer jetzigen Form erhalten bleiben, doch sie erklärt sich nicht von selbst. Auch wenn ich persönlich den Raum nicht als problematisch empfinde, wie die Frage andeutet, ist eine Erklärung notwendig. Grundsätzlich ist wichtig, die Darstellungen erstens zu erkennen, zweitens zu benennen und drittens zu erklären – kurz: Es braucht eine Kontextualisierung.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe heruntergenommen und in ein Museum überführt werden?

Erklärtafeln sollten in jedem Fall direkt im Raum angebracht werden, um die Aula und ihre Inhalte zu kontextualisieren. Interessant wäre es auch, eine künstlerische Gegenposition zu entwickeln, etwa durch die Beauftragung eines Künstlers oder einer Künstlerin von heute, der oder die den Diskurs mit diesem Raum und seiner Ausstattung, 130 Jahre nach seiner Entstehung, weiterführen kann. Auch könnten Videos, die auf Bildschirmen gezeigt werden, eingesetzt werden, um Themen wie Kolonialismus und Imperialismus zu behandeln. Wichtig ist dabei, dass sowohl die künstlerischen Gegenpositionen als auch die Videos als Ergänzung zu den ohnehin notwendigen Erklärtafeln gedacht sind. Auf keinen Fall aber dürfen die Figuren entfernt werden. Damit würde man ein Kunstwerk zerstören. Im Denkmalschutz würde man sagen: Der Raum rechnet mit diesen Figuren. Leere Sockel oder Ersatzfiguren wären keine sinnvolle Lösung. Die Figuren sollen im Raum verbleiben, aber mit entsprechenden Erklärungen ergänzt, eben kontextualisiert werden.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ja, unbedingt, sie ist sogar eine Chance! Anstelle von Werkstätten mit Arbeitsblättern bietet die Galerie eine hervorragende Möglichkeit, diese Themen anhand dieses historischen Beispiels zu vermitteln. Wichtig ist, dass dies auf intelligente Weise umgesetzt wird. Mit den richtigen Ansätzen und dem nötigen Hintergrundwissen können Lehrkräfte dies hier erfolgreich umsetzen.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Wie erwähnt, ist es wichtig, dass die Umsetzung auf intelligente Weise erfolgt. Das Videoformat könnte in diesem Zusammenhang eine sinnvolle Ergänzung zur Vermittlung sein. Einen interessanten Vergleich zum Schulhaus am Hirschengraben haben wir im Gönhard-Schulhaus in Aarau. Dort gibt es in einem Korridor eine Wandgestaltung in der Form eines Sgraffitos mit dem Titel «Völker der Erde», gestaltet von Felix Hoffmann im Jahr 1952. Der Unterschied liegt darin, dass es sich hier um eine bewusste künstlerische Auseinandersetzung handelt, die stilistisch an eine Kinderbuchillustration erinnert. Dennoch könnte man argumentieren, dass die Darstellung in Aarau problematisch ist. Das Sgraffito ist jedoch bis heute unverändert erhalten geblieben und war noch nie Anlass einer breit geführten öffentlichen Diskussion.

Ursula Schneider Schüttel, Dr. Giulia Reimann, Interview vom 9. Oktober 2024, 10 Uhr.

Ursula Schneider Schüttel, *1961, ehemalige Nationalrätin (Mitglied Finanzdelegation, Finanzkommission, Gerichtskommission, Kommission für Umwelt, Raumplanung und Energie UREK). Sie ist Anwältin, Präsidentin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR und befasst sich in weiteren Mandaten in Organisationen für Menschen mit Behinderungen, für Betroffene von fürsorgerischen Zwangsmassnahmen oder für Armutsbetroffene.

Giulia Reimann, *1988, studierte Rechtswissenschaft und promovierte im Bereich Menschenrechte und Völkerrecht. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stellvertretende Leiterin des Sekretariats der EKR.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula sagt etwas darüber aus, wie die Zürcherinnen und Zürcher damals andere Kulturen wahrgenommen haben und welche Bilder sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt haben. Die meisten Zürcherinnen und Zürcher sind damals wahrscheinlich nie aus der Schweiz herausgekommen. Und die Bilder, die wir heute im Schulhaus Hirschengraben vorfinden, sind diejenigen, die sie damals von der Welt gesehen haben. Um beurteilen zu können, ob die Aula ein Zeugnis dieser Wahrnehmung des 19. Jahrhunderts ist oder welche Vorstellungen historisch bedingt damit verbunden sind, haben wir jedoch nicht den nötigen Hintergrund.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Die Aula mit den verschiedenen realen Tieren und Fabelwesen kommt uns recht fantasievoll dargestellt vor – denken wir nur etwa an die Drachenfiguren. Und dazu gehören auch die Bilder von La Fontaine, dem Fabel-Dichter. Die Aula erscheint uns wie eine Märchenwelt. Und da stellt sich die Frage, was diese Aula vermitteln wollte. Ist es die Vielfalt der Welt? Ging es darum, die Neugierde auf die Welt zu wecken? Um eine Einordnung? Oder bezogen auf die Darstellungen der Kulturen: Wie sehen wir aus? Wie andere Völker? Was wollte man vermitteln? Wir haben von Ihnen gehört, dass das Schulhaus denkmalgeschützt ist und dass namentlich die Aula ein einzigartiges Ensemble darstellt. Doch um den künstlerischen, soziokulturellen oder historischen Wert einschätzen zu können, haben wir nicht das nötige Fachwissen. Tatsächlich aber haben wir einen solchen Raum mit einer derartigen Fülle von Darstellungen noch nie gesehen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Wenn wir die Figuren miteinander vergleichen, dann nicht. Die Köpfe vermitteln den Eindruck, dass Wert darauf gelegt wurde, einzelne Völker mit spezifischen Merkmalen darzustellen: mit der Haarpracht, den Schmuckgegenständen, mit der Kleidung. Also so, wie man sie sich vorstellte, oder aber dann eben mit Fantasie. Aber dies kann man nur feststellen, wenn man die Figuren mit den Vorlagen vergleichen kann und wenn man das künstlerische Konzept kennt. Grundsätzlich haben wir nicht den Eindruck, dass das eine Paar gegenüber einem anderen bewusst diffamierend dargestellt wurde. Was wir nicht beurteilen können, ist der jeweilige soziale Status eines Figurenpaars in der Gesellschaft, ob beispielsweise gewisse Attribute auf die hierarchische Stellung hinweisen. Gehören die Paare unterschiedlichen Schichten an? Wir können nicht erkennen, dass die Erschaffer der Figuren ein Paar oder einzelne Paare qualitativ schlechter darstellen wollten. Nur ein Unterschied ist uns aufgefallen: Das subsaharische Paar ist das einzige, das lächelt. Warum lächeln nur diese beiden, während die anderen sehr ernst dargestellt sind? Was war die Idee dahinter?

Wie empfinden Sie diese Darstellungen aus heutiger Sicht?

Auch wenn die Figuren nicht diffamierend dargestellt sind, so empfinden wir dennoch die Klischees und die Stereotypen als problematisch, die durch solche Darstellungen verbreitet werden. Denken wir an die Zurschaustellungen etwa im Zusammenhang mit sogenannten Völkerschauen, wie sie zur gleichen Zeit, als das Schulhaus am Hirschengraben gebaut wurde, etwa im Basler Zoo oder auch hier in Zürich stattfanden: fremde Völker, ausgestellt wie Tiere. Unvorstellbar aus heutiger Sicht. Es ist uns bewusst, dass die Konzeption der hier in der Aula dargestellten Kulturen nicht vergleichbar ist mit derjenigen der Völkerschauen, wo namentlich weisse Menschen zur Unterhaltung diese anschauen gingen. Aber eben: diese kolonialen Bilder der Völkerschauen werden heute in der Aula durch die stereotypen Bilder dieser Figurenköpfe evoziert. Und auch diese Klischees: Diese könnten bei jungen Schülerinnen und Schülern das Gefühl wecken, Menschen aus Südamerika oder aus der Arktis oder aus Afrika sähen heute so aus, wie sie in der Aula dargestellt sind. Ganz grundsätzlich muss auch darüber gesprochen werden, dass die Darstellung von verschiedenen «Rassen» immer Bezug zur Rassentheorie nimmt, die ja im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts besonders verbreitet war und als Rechtfertigung und Begründung für die Hierarchisierung, Unterdrückung und sogar Ausrottung von ganzen Menschengruppen herangezogen wurde. Und in diesem Kontext ist es auch aus heutiger Sicht problematisch, dass man hier in Zürich darüber bestimmt hat, wie die Völker der Erde aussehen.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Die Figurenpaare werden als Vertreter von «Rassen» dargestellt. Das ist problematisch, weil eben als Grundlage die Rassentheorie dient, auch wenn keine Unterordnungen oder Überordnungen, also keine Hierarchien, erkennbar sind. Daher kommt es darauf an, was man als rassistisch bezeichnet oder was man unter rassistisch versteht. Selbst wenn keine Diskriminierung stattfindet, schwingt in der Aula das Einordnen von Menschen in «Rassen» mit, diese Rassentheorie, dieses biologische Einteilen, was ja heute widerlegt und was schon lange widerlegt ist. Und deshalb meinen wir, dass man grundsätzlich sagen kann, dass es rassistisch ist, wenn man Menschen in «Rassen» klassifiziert. Dann die Tiere: Ganz unbestritten sind die Tiere losgelöst von den Menschen oberhalb der Figurenköpfe platziert – und es gibt auch noch Fabeltiere. Aber da man eben Tierrassen und «Menschenrassen» im Kontext der Rassentheorie darstellt und zusätzlich koloniale Stereotype sichtbar werden, meinen wir, dass man sagen kann, dass die Darstellungen der Figurenköpfe rassistisch sind. Zwar keine rassistische Diskriminierung oder Herabsetzung im engeren Sinne, aber doch Rassismus im grösseren, strukturellen, historischen Sinn. – Zur Stereotypisierung: Denken wir daran, dass dieser Raum von jüngsten Kindern bis zu den grösseren besucht wird. Diese sind dann mit diesen Bildern konfrontiert. Und wie ist es, wenn man im Schulunterricht lange dasitzen muss, dann schaut man herum und schaut alles Mögliche an. Und in dem Sinne beeinflussen die Darstellungen in der Aula stark. Was geschieht, wenn die Schulkinder in die Südsee oder nach Südamerika fahren: Erwarten sie, dass die Menschen dort so sind, wie sie sie hier in der Aula gesehen haben? Ist in der Aula eine reale Welt dargestellt? Können die Schulkinder differenzieren? Dies ist bekanntlich nicht einfach. Allerdings stellen wir diese Stereotypisierung auch beim germanischen Paar fest. Es entspricht einem gewissen Bild, das man sich von den Germanen – von den alten Germanen – und von deren Geschichten gemacht hat. Aber die Schülerinnen und Schüler von heute können die Darstellung des germanischen Paares anders einordnen als vielleicht die Darstellung des subsaharischen, da aus verschiedenen Gründen stereotype Bilder und Vorstellung von Schwarzen Menschen aus Afrika weiterhin in unserer Gesellschaft bestehen. Hier können wir ausserdem an die Lehrmittelanalyse anknüpfen, die wir 2023 publiziert haben. Die Studie hat festgestellt, dass in heutigen Lehrmitteln das Hier, die eigene Welt, heterogen dargestellt wird, das ferne Andere aber homogen, klischiert. Und diese Figurenköpfe in der Aula, welche die Völker darstellen, reihen sich in diese Problematik ein. Die Büsten der Schulumädchen sind hier zwar auch nicht besonders divers dargestellt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Frage, ob die ganze Galerie als rassistisch zu bezeichnen ist, von der verwendeten Rassismusdefinition abhängt. Auf den ersten Blick ist dieser Rassismus vielleicht nicht sichtbar, da sich eine unterschiedliche Einordnung bzw. Hierarchisierung der Figuren aufgrund äusserer Merkmale nicht feststellen lässt. Den Erschaffern dieser Figuren ging es wohl nicht darum, die sogenannten «Rassen» qualitativ gegeneinander auszuspielen. Es ging nicht darum, eine Hierarchie zu zeigen. Doch wenn wir den Begriff

Rassismus weiter fassen und Hierarchisierung und Diskriminierung als Folge der Rassentheorie sehen und uns auch diese stereotypen, kolonialen Bilder vor Augen halten, welche die Figuren wiedergeben, dann muss man aus heutiger Sicht kritische Fragen stellen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Sie sind nicht rassistisch im diffamierenden oder herabwürdigenden Sinn. Sie sind aber – wie gesagt – sehr stereotyp und klischiert und geben koloniale Bilder wieder, die auch von Rassismus geprägt waren. Die einzelnen Paare sind gleichwertig dargestellt. Andererseits gibt es beispielsweise diese indigene amerikanische Figur mit den Federn durch Lippe und Nase; das kann sehr befremdend wirken. Wenn man sich in die Situation eines Schulkindes versetzt, dann kann es diese Figur vielleicht als primitiv auffassen.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Es kann durchaus sein, dass es Menschen gibt, die diese Darstellungen als verletzend empfinden. Es mag auch sein, dass man sich zwar mit einer Figur nicht identifiziert, sich aber durch diese auch nicht verletzt fühlt. Wir können aber nicht für die betreffenden Gruppen sprechen. Letztlich ist es sehr individuell, ob man sich in seiner Selbstwahrnehmung verletzt fühlt oder nicht, und das gilt es zu respektieren.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Wir würden nicht empfehlen, sie so zu belassen. Die Aula ist stark erklärungsbedürftig, gerade für jüngere Kinder und Schulkinder. Doch nicht nur für diese. Da die Aula auch öffentlich benutzt wird, für Konzerte und andere Veranstaltungen, kommen auch Erwachsene mit den verschiedensten soziokulturellen Hintergründen hierher. Auch für diese erscheint uns die Aula erklärungsbedürftig zu sein.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden?

Das ist eine weite Frage. Tafeln mit Erklärungen anbringen ist vielleicht hier in der Aula schwierig, doch vielleicht vor dem Eingang oder anderswo im Schulhaus, vielleicht auch mit QR-Codes. Das sollte man im Rahmen eines Konzeptes prüfen. Entscheidend ist, dass man kontextualisiert, dass man diese Darstellungen dazu benutzt, sich kritisch mit Rassentheorie, Menschendarstellungen, Stereotypisierungen, Rassismus und mit Kolonialismus auseinanderzusetzen. Alle Schulklassen und alle neu eintretenden Schülerinnen und Schüler sollten eine Einführung in diese Aula und in die Thematik von Rassismus, Kolonialismus und Rassentheorien von damals bekommen. Auch und speziell die Lehrpersonen, die das vermitteln sollten. Für die externen Gäste etwa bei Konzerten usw. könnte man vielleicht einen Flyer auflegen, um zu verhindern, dass die Leute ohne Erklärung in dieser Aula sitzen und sich fragen: Was soll das mit diesen Figuren und mit dem anderen Schmuck? Und man sollte eine Kunstgeschichte oder Kulturgeschichte des Schulhauses schreiben. Diese Aula mit den Figurenköpfen erscheint uns auch als Chance, um die breite Gesellschaft auf Rassismus und Diskriminierung aufmerksam zu machen. Dabei sollte aber nicht nur historisch gedacht, sondern auch der Bezug zu heute hergestellt werden. Und noch etwas zur Geschichte, die ja manchmal ganz heroisch und schön poliert daherkommt. Es gilt zu relativieren. Die Schweiz war zwar keine Kolonialmacht, aber sie war auch dabei. Und es gab Schweizer, die Menschen versklavten. Die Schweiz hat von den Kolonien der imperialen Mächte profitiert.

Soll man das Berner Modell anwenden und die Köpfe wegnehmen und in ein Museum überführen?

Die Situation hier in Zürich ist nicht vergleichbar mit dem Wandbild in Bern. Es ist eine andere Epoche, eine andere Zeit. Was wir nicht beurteilen können, ist die Denkmalschutzwürdigkeit. Diese ist aber, wie Sie ausgeführt haben, gegeben. Deshalb wird es schon aufgrund dieser Perspektive schwieriger als in Bern sein, diese Figuren einfach herunterzunehmen. Im Unterschied zur Situation in Bern haben wir hier auch keine Wörter und Begriffe, die ganz klar herabsetzend und beleidigend sind. Aber umso mehr ist diese Aula erklärungsbedürftig.

Ist diese Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern den Kolonialismus und Imperialismus aufzuzeigen?

Wir denken schon. Die Aula als ein Anschauungsbeispiel, das für die Schülerinnen und Schüler vielleicht interessanter und aufschlussreicher sein könnte, als im Textbuch zu lesen. Doch letztlich müssen das Pädagoginnen und Pädagogen beurteilen. Wichtig scheint, dass die Lehrpersonen oder die Personen, die dann diesen Unterricht machen oder auch Führungen, sehr gut geschult und sensibilisiert sind, um auf Fragen und Empfindungen reagieren zu können.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Vielleicht kann man auch Workshops mit externen Personen durchführen. Oder vielleicht könnte man mit der Stadt Zürich in die Wege leiten, dass es noch mehr öffentliche Führungen gibt. Vielleicht könnte man die Ausbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule mit der Aula verkoppeln.

Pfarrer Dr. Benedict Schubert, Interview vom 15. Oktober 2024, 10 Uhr.

Benedict Schubert, *1957, aus Basel, studierte Theologie und wurde Pfarrer der evangelisch-reformierten Kirche. Als «Envoyé du DM – échange et mission» war er Pfarrer und theologischer Lehrer in Luanda, später unter anderem Leiter des «Pfarramts für weltweite Kirche BL/BS», Studienleiter bei mission 21, Lehrbeauftragter im Fach Missions- und Ökumenewissenschaften (heute: «aussereuropäisches Christentum») an der Universität Basel, schliesslich Pfarrer an der Peterskirche in Basel. Zusammen mit seiner Frau leitete er das Theologische Alumneum, ein Wohnheim für Studierende.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula mit der zentralen Darstellung von Jupiters Adler, der das Zürcher Wappen hält, zeigt das Selbstverständnis, das Zürich und Europa damals hatten. Es war aus dem Bewusstsein entstanden: Wir wissen, wie es in der Welt zugehen soll, und wir teilen das der Welt auch mit: Wie hat es der praktische Theologe Dieter Schellong gesagt: «Seit der Aufklärung gilt dies als 'gut': zu wissen, was für andere 'gut' ist, und es ihnen auch beizubringen.» Dieses Sendungsbewusstsein der westlichen Welt schlägt sich hier nieder. Wir bestimmen, wie die Welt aussieht. Wir teilen die Welt ein. Wir legen fest, welche Hierarchien es gibt. Und weil wir exakt diesen Geist hier fassen können, ist die Aula ein wichtiges Zeugnis. Unbedingt.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder einen künstlerischen Wert zu?

Das Künstlerische kann ich nicht beurteilen. Den soziokulturellen Wert sehe ich darin, dass man nachvollziehen kann, wie man die Welt damals gesehen hat. Dass dieses Zeugnis so bleibt, scheint mir entscheidend und wichtig. Das Fremde wurde hier nicht herangezogen, um es zu diskreditieren, sondern um das Eigene zu schmücken. Ob wir das heute als schön empfinden, ist eine andere Frage. Aber das Ziel war damals, eine prächtige Aula zu gestalten. Und dass nicht nur Schweizer Fähnchen hier oben hängen, finde ich kulturpolitisch doch interessant. Fremdes und Fremde bereichern.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Ich empfinde es nicht so. Alle Figuren sind sehr ähnlich dargestellt, ich würde sagen: stereotyp, an der Grenze zur Karikatur. Es ging den Entwerfern und Kunsthandwerkern darum, möglichst idealtypische Köpfe zu präsentieren. Insgesamt empfinde ich dieses Vorgehen und insbesondere das Resultat nicht als diffamierend. Die Figuren zeigen, wie damals das Fremde wahrgenommen wurde. Gewiss erkenne ich darin eine Art selbstverständliche Überheblichkeit: Das Grundmodell sind wir, und alles andere weicht davon mehr oder weniger stark ab. Auf der anderen Seite steht die Faszination. Das Fremde erweckt Neugier, es zieht an. Es war damals die Zeit der Völkerschauen. Im Basler Zoo wurden afrikanische Menschen in einem eigens für sie gebauten Dorf ausgestellt. Man hat sich das angeschaut, weil es faszinierend war. Ich kam eigentlich mit der Erwartung hierher, diese Frage mit ja zu beantworten. Jetzt aber stelle ich fest, dass alle Köpfe sehr ähnlich dargestellt sind, so dass ich keine hierarchischen Unterschiede feststellen kann. Zu diesem Befund gelange ich nicht zuletzt bei der Betrachtung des Europäers oder Kaukasiers. So wie dieser «Germane» möchte ich nicht dargestellt werden. Wenn ich mir vorstelle, es käme jetzt eine Inderin oder jemand aus China in diesen Raum, so denke ich, diese Personen würden bezüglich der betreffenden Figuren gleich empfinden. In diesem Sinn finde ich also nicht, dass einzelne gegenüber anderen abwertend dargestellt sind.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Die Köpfe sind über hundert Jahre alt. Auf der einen Seite ist klar, so etwas könnte man heute nicht mehr machen. Die Darstellungen haben insgesamt etwas Groteskes, wirken aus meiner heutigen Perspektive etwas lächerlich – Stichwort Karikatur. Aber zugleich haben diese Köpfe auch etwas Berührendes.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch? Wenn ja, weshalb?

Auf der einen Seite ja, weil sie aus einer Zeit stammen, in der die Rede von «Rassen» en vogue war und man immer auch die Tendenz hatte, die «Rassen» reinzuhalten respektive die Vermischung zu verhindern. Weil die Welt schon damals komplex war, wollte man die Welt möglichst geordnet haben und wissen, wo die Einzelnen hingehören. Die Völker der Erde sind hier nach «Rassen» aufgereiht, in diesem Sinne sind die Darstellungen rassistisch. Mit der Kritik des Rassismus verbunden ist indessen die Frage nach der hierarchischen Wertung. Ich habe eine solche hierarchische Anordnung hier erwartet. Dass ich sie nun aber nicht vorfinde, überrascht mich.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Köpfe rassistisch?

Wenn ich beispielsweise den Araber anschau, weiss ich nicht, ob er bedrohlich oder mehr bekümmert aussieht. Über meine Einschätzung des Germanen habe ich bereits etwas gesagt. Beim Vertreter Schwarzafrikas findet sich dieses stereotype Lächeln. Doch auch die beiden afrikanischen Köpfe sind nicht anders, sicher nicht abschätziger dargestellt als die anderen. Ich habe den Eindruck, es ist bei allen ein ähnliches Vorgehen. Man will die ganze Welt möglichst divers darstellen. Deshalb sind die fremden Eigenheiten möglichst markant herausgearbeitet. Was ich damit sagen will: Ich sehe im Ensemble wirklich keine Unterschiede im Sinne einer rassistischen Wertung. Wie es damals wirkte, weiss ich nicht. Für mich hier und heute ist das Ganze höchst ambivalent. Ich könnte durchaus auch sagen, alle acht Paare seien rassistisch dargestellt. Stärker ist für mich aber das andere: Hier wird Fremdes als fremd gezeigt, aber nicht, um es abzuwerten, sondern weil es fasziniert.

Verletzt die «Galerie der Köpfe» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Ich glaube, da müssen Sie die betreffenden Menschen selbst fragen. Ich habe Mühe damit, wenn Leute stellvertretend für andere empfindlich reagieren. Ich traue den Leuten grundsätzlich zu, dass sie historische Distanz wahrnehmen und in Anschlag bringen können. Wenn ich mit einer Frau oder einem Mann afrikanischer Abstammung hier hereinkäme und mich mit ihnen vor das schwarze Paar stellen würde, dann würden sie vermutlich sagen: «Ja, typisch, so werden wir gesehen.» Sie würden es vielleicht als Ausdruck einer schmerzvollen Geschichte selbst als verletzend erleben. Ebenso gut möglich ist indessen, dass sie darüber lächeln würden. Ich habe lange genug in Angola gelebt und mich in Afrika bewegt, so dass ich weiss, dass die Menschen dort und von dort für das Differenzieren eine ähnliche Fähigkeit haben wie wir.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Es kann sein, dass sich Schülerinnen und Schüler oder jemand, der hier an einer Veranstaltung teilnimmt, an gewissen Figuren stören. Wir haben über solche möglichen Fälle gesprochen. Könnten oder müssten sie davor geschützt werden? Oder müsste man vielmehr sagen: Dieser Raum ist geprägt vom Weltbild des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Für diejenigen, die sich das nicht zumuten wollen, stehen in der Stadt (und wohl auch im Quartier) andere Räume zur Verfügung. Mir kommt ein vergleichbares Beispiel in den Sinn. Im Basler Friedhof Hörnli ist in einer Abdankungskapelle die ganze Stirnwand bestimmt von einem grossen Wandgemälde, das die Begegnung von Maria Magdalena mit dem auferstandenen Jesus im Garten zeigt. Für Trauernde, die ausdrücklich keinen Bezug zur christlichen Tradition wünschen, lässt sich ein Vorhang ziehen, der das Bild verdeckt. Ich weiss nicht, ob sich hier eine vergleichbare Lösung finden liesse. Ich kann mir jedenfalls nicht vorstellen, dass man den Raum kommentarlos belässt, wie er ist. Es braucht eine historische Einordnung. Ohne eine solche geht es nicht. Es braucht eine Kontextualisierung, die sich wohl am einfachsten mit einer gut sichtbaren Hinweistafel herstellen lässt.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Sollen die Figurenköpfe heruntergenommen und in ein Museum überführt werden?

Mit der Überführung der Figuren in ein Museum würde ein wohl einzigartiges Ensemble zerstört. Ich frage mich auch, warum wir heute den Menschen nicht zumuten und zutrauen, sich mit schwierigen und problematischen Fragen unserer Geschichte zu befassen. Die Aula ist ein Zeugnis einer Epoche, auf die wir mit guten Gründen kritisch zurückschauen, aber sie ist schliesslich kein Raum, dem man nicht ausweichen kann.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern den Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Auf jeden Fall ist sie das. Sie ist grossartiges Anschauungsmaterial. Ich denke, da liegt ein unglaubliches Potenzial. Es wäre beispielsweise spannend, das Gespräch mit postkolonialen Studien an der Universität zu suchen.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls auch noch sinnvoll?

Ich denke, die Aula könnte interessant sein für alle möglichen Veranstaltungen, in denen über Kolonial- und Missionsgeschichte und das Sendungsbewusstsein des Westens reflektiert wird. Warum nicht einmal eine Kooperation mit dem Archiv der Basler Mission ins Auge fassen, das sowohl Material aufbewahrt, das aus heutiger (und teilweise schon damaliger) Sicht hochproblematisch ist, aber auch solches, das vielfach vorhandene Vorurteile über jene Zeit auf spannende Weise in Frage stellt. Vielleicht ist es aber auch klüger, «den Ball flach zu halten» und die Aula nicht ausdrücklich ins Zentrum von Aufmerksamkeit zu rücken. Es ist die Aula einer Schule; in diesem Zusammenhang wird der Saal genutzt, und das soll so bleiben. Abgesehen von der – wie erwähnt – unabdingbaren Tafel, die historisch einordnet, weshalb die Aula so gestaltet wurde, würde ich sie also nicht gross verändern, sondern so belassen, wie sie ist.

Dr. Uli Sigg, alt Botschafter, Interview vom 14. Oktober 2024, 11.15 Uhr.

Uli Sigg, *1946, promovierte in Jurisprudenz. Er war Journalist, Unternehmer und Schweizer Botschafter in Peking für China, die Mongolei und Nordkorea. Er ist als Mäzen und Unternehmer tätig und hat die weltweit bedeutendste Sammlung zeitgenössischer chinesischer Kunst aufgebaut. Er ist im Advisory Counsel folgender Museen: MoMA New York, Tate London, M+Museum Hongkong und Kunsthaus Zürich.

Publikationen: Seine Sammlung wird weltweit in grossen Ausstellungen gezeigt und ist in relevanten Katalogen ausführlich dokumentiert.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Ja, das denke ich.

Messen Sie der Aula einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Die Aula repräsentiert den Stand des Wissens über die Kulturen Ende des 19. Jahrhunderts. Und nicht nur das, sondern – von Ausnahmen abgesehen – auch, wie sich die Erschaffer dieser Figurenköpfe einzelnen Ethnien vorstellten. Auf Schülerniveau sehe ich auch einen soziokulturellen Wert. Man kann anhand dieser Figuren aktuelle Meinungen und Positionen ausführen und diese in Bezug setzen zu denjenigen in den 1890er Jahren. Die Aula und mit ihr die Figurenköpfe und die anderen Dekorationen sind ein sehr gutes Anschauungsmaterial. Dieser Raum als Ganzes hat auch einen künstlerischen Wert. Wenn man auf die Figuren fokussiert, dann ist es eher Craft, also Handwerk.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Ich bin nicht dieser Auffassung. Aber vielleicht sind die einen etwas zutreffender dargestellt als die anderen. Zum Beispiel die arktischen Indigenen: Der Ton ihrer Gesichtsfarbe erscheint mir etwas zu dunkel. Die arktischen Indigenen haben gemeinsame Gene mit Mongolen. Und letztere sind aus meiner Sicht hellhäutiger. Was das chinesische Paar betrifft: Ende des 19. Jahrhunderts wurde China von den Mandschu und der Qing-Dynastie regiert. Die Mandschu trugen Zöpfe, wie wir ihn in der Aula bei der männlichen chinesischen Figur sehen. Ich kann bei diesem Paar kein kulturelles Fremdelement erkennen, das von den Kunsthandwerkern hinzugefügt worden wäre. Ausser den Borten, doch die sind auch bei anderen Figuren unten erkennbar. Diese zähle ich nicht zur Bekleidung. Aber ansonsten sind beim chinesischen Paar alle gezeigten Attribute, aus der damaligen Zeit betrachtet, korrekt. Daran ändert nichts, dass die Frau etwas grosse Augen hat und der Schnitt der Augen nicht ganz ideal getroffen ist. Aber ich sehe da kein diskriminierendes Element darin. Oder beim indischen Paar: Die Hautfarbe beider Figuren ist hell, bei der Frau noch stärker als beim Mann. Daher repräsentieren sie die Elite. Die unteren sozialen Gesellschaftsschichten haben eine dunkle Hautfarbe. Dann trägt die Frau auch etwas Schmuck, ein Medaillon um den Hals und auf dem Kopf ein Diadem. Auch das ist für mich oberklassig. Wie das chinesische Paar scheint mir das indische Paar, aus der Zeit heraus betrachtet, korrekt dargestellt zu sein. Diese Feststellung kann ich für alle Figuren machen.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

In mehreren der hier dargestellten Kulturen findet man die damalige Bekleidung heute nicht mehr. Seit dem Innenausbau der Aula sind rund 130 Jahre vergangen, aber ich denke, dass die hier gezeigten Figuren die damalige Lebensrealität der Dritten und Vierten Welt repräsentieren. Und zu diesen haben fast alle der in der Aula dargestellten Völker gezählt. Ja, ich denke, dass die meisten Menschen dieser Welten sich damals so gekleidet haben, wie wir vermuten, wenn wir diese Darstellungen sehen. Mir scheint diese Wiedergabe aus der Zeit nicht so weit hergeholt, sondern sie könnte durchaus zutreffend sein.

Empfinden Sie die Galerie der Köpfe als Ganzes als rassistisch?

Ich habe nicht diesen Eindruck. Die Figurenköpfe scheinen nach einem ehrlichen Bestreben erschaffen worden zu sein – quasi zu pädagogischen Lehrzwecken. Also ich kann keine deutlich unterschiedliche Behandlung erkennen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Ich kann das so nicht erkennen. Vielleicht könnte man über die gesellschaftlichen Schichten diskutieren. Es sind offensichtlich unterschiedliche Sozialstrukturen dargestellt. Man hat sich der Vorlagen bedient, die man hatte. Doch bei den Wiedergaben hier in der Aula sehe keine Unstimmigkeiten, keine Wertung in der Darstellung bezüglich Überlegenheit oder Unterlegenheit von Völkern oder «Rassen». Die gezeigten gesellschaftlichen Linien sind, aus der damaligen Zeit betrachtet, realistisch: Denn wie gesagt: Aus europäischer Sicht gehörten die meisten der dargestellten Figuren der Dritten und Vierten Welt an.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Es mag Personen geben, die diese Empfindung haben. Grundsätzlich betrachtet, verletzen Künstler die Selbstwahrnehmung von Menschen, wenn in einer Darstellung eine eklatante Fehlleistung zu erkennen wäre. Dann müsste man handeln. Aber das kann ich hier nicht erkennen.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Man kann das Verständnis für diese Aula mit einer Beschreibung des Kontexts unterstützen. Das würde ich wohl tun, damit alle zufriedengestellt sind. Doch wie das technisch zu lösen ist, weiss ich nicht. Die Kontextualisierung muss gut in diesen Saal eingefügt werden, ohne quasi irgendwie zu prominent zu erscheinen. Aber das lässt sich sicher lösen.

Wenn sie nicht so belassen werden kann: Was müsste verändert werden? Braucht es eine künstlerische Intervention? Sollen die Figurenköpfe in ein Museum überführt werden?

Ich weiss nicht, wohin beispielsweise eine künstlerische Intervention führen würde. Wie würde man die Künstlerin oder den Künstler instruieren? Muss ich für die Gegenposition zur Darstellung des subsaharischen Paares einen schwarzen Künstler holen? Eine Chinesin für die Chinesen? Soll eine Schweizerin beauftragt werden? Sie sehen, nur schon diese wenigen Überlegungen sind hochpolitisch. Von einer künstlerischen Gegenposition würde ich eher absehen, das wäre ja dann auch ein Eingriff in den Saal. Und das würde sich mit dem Ziel, den Raum zu erhalten, nicht decken. Es würde daraus ein anderer Raum. Nochmals: Ich finde, die Welt hat damals ungefähr so ausgesehen. Das ist so, auch wenn das vielen nicht passt. Damals waren viele Gesellschaften, die hier abgebildet sind, reine Subsistenzgesellschaften. Und das ist halt dann auch so abgebildet. Auch wenn, sagen wir, «die Araber» heute unermesslich reich sind. Damals waren sie es eben nicht. Damals waren sie Nomaden, die in der Wüste herumzogen. Auch die Entfernung der Figuren und die Überführung ins Museum sehe ich nicht. Dann hätten wir in diesem Schulhaus quasi eine reine Architekturgeschichte. Die Aula würde der künstlerischen Dimension, ihrer Einzigartigkeit, beraubt. Also ich meine, es ist ja eine durchaus interessante Diskussion, die man darüber führen kann. Ich würde die Figuren auf keinen Fall entfernen. Ich kann mir vorstellen, dass die Aula mit ihrem Schmuck für den Unterricht viel Anschauungsmaterial bietet.

Ist die Aula ein Ort, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ich empfinde die Aula eben als zu wenig rassistisch, um sie als Beispiel für Rassismus und Imperialismus anzuführen. Aber man kann ja darüber diskutieren. Wen bilden diese Figuren in der damaligen Gesellschaft ab? Sind sie typisch? Wird die Mittelklasse dargestellt? Sind es die Ärmsten? Oder war nicht die grosse Mehrheit der damaligen Menschen eben genau so gekleidet und so tätowiert wie die hier gezeigten Figuren? Das muss man diskutieren können.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Ich habe die Kontextualisierung genannt. Die konkrete Umsetzung sollen die entsprechenden Spezialisten prüfen.

Dr. phil. Vera Sperisen, Interview vom 6. Dezember 2024, 17.15 Uhr.

Vera Sperisen, Dr. phil. des., Bildungswissenschaftlerin, studierte Geschichte, Soziologie und Ethnologie in Bern und promovierte an der Universität Basel zu natio-ethno-kulturellen Wissensordnungen im Schulkontext. Sie arbeitet am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA), am Institut für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Publikationen: Affolter Simon / Sperisen Vera: «Die reflexive Wende in Forschung und Lehre: Interventionen der Politischen Bildung für eine rassismuskritische Schule», in: Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen, hg. von Maritza Le Breton et al., 135–56, Wiesbaden 2024: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44988-9_8; Affolter Simon / Sperisen Vera: «Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln»: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR, Bern 2023: <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d107/1380.html>.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Sie ist sicher ein Zeugnis. Man kann an diesen Figuren das zeitgenössische Welt- und Menschenbild einer europäischen Bildungselite ablesen, das auch in Zürich verbreitet war. In diesem Milieu war die Vorstellung verbreitet, dass die Menschheit aus kategorisierbaren Menschenrassen bestehe. Gleichzeitig kann anhand der Aula aufgezeigt werden, welche pädagogischen Vermittlungsansätze damals verfolgt wurden. Dieses Weltbild wurde den Kindern anhand solcher Lernobjekte veranschaulicht und sinnlich vermittelt.

Messen Sie den Figurenköpfen einen historischen, einen soziokulturellen und/oder einen künstlerischen Wert bei?

In meinem Verständnis hat alles, was geschehen und zugänglich ist, eine Bedeutung. Es ist ein Stück Kolonialgeschichte, das hier auf uns herabblickt – und bis heute weiter Geschichte schreibt. Den künstlerischen Wert kann ich nicht beurteilen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Es geht meines Erachtens nicht primär darum, ob die Figuren einen bestimmten Wert haben oder ob einzelne wohlwollender dargestellt sind. Die entscheidende Frage ist, was genau hier als Gesamtkomposition repräsentiert ist. Die Figuren repräsentieren nicht reale Menschen, sondern eine europäische, imperiale Imagination – die sogenannte Rassenlehre. Sie hatte zur Zeit des Schulhausbaus um 1900 eine Blütezeit. Bekanntlich war die Universität Zürich damals führend bei der Entwicklung von Methoden der sogenannten Rassenforschung. Es überrascht daher nicht, dass diese Weltsicht hier ans Deckengewölbe montiert wurde. Es ist eine objektivierte Rassenlehre ihrer Zeit. Künstlerisch bunt ausgestaltet, begleiten diese Stereotype seit über hundert Jahren nun Generationen von Schulkindern. Es handelt sich dabei um eine Ideologie, die von damals bis heute viel Leid hervorgebracht hat – für reale Menschen.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ich bin erstaunt über diese Frage. Mir geht es weniger um meine Befindlichkeiten, sondern mehr um die heutige historische und bildungswissenschaftliche Einordnung.

Beurteilen Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Ja. Die Weltpopulation liess und lässt sich nicht auf die acht Völkerververtretungen reduzieren, die wir hier sehen. Die Grundidee dieser Darstellung ist die Unterscheidung von Menschen nach «Rassen». Die sogenannte Rassenkunde der biologischen Anthropologie interessierte sich für die Klassifikation von Menschen. Dies war auch mit der Idee verbunden, die Gruppen reproduktiv möglichst «rein zu halten». Je nach Ausprägung der Theorie und des politischen Programms wurde daraus geschlussfolgert, dass Menschen segregiert, herabgewürdigt oder auch verfolgt werden können und sollen. Aber alle diese Ideen basieren auf der Grundlage der simplen Kategorisierung und Stereotypisierung von Menschen, was natürlich eng verbunden ist mit der Kolonialgeschichte. Und von daher gilt: So aufwendig ausgestaltet die Galerie als Ganzes ist, sie hat einen rassistischen «Boden».

Wie beurteilen Sie die einzelnen Darstellungen?

Grundsätzlich gilt, dass die Komposition und das Stereotype das Rassistische an den Darstellungen sind. Wenn man von dieser Imagination ausgeht, dann kann man feststellen, dass die einzelnen Figuren mit mehr oder weniger zivilisatorischen Elementen geschmückt sind – je nachdem, welchen Grad der Wildheit und des Exotismus man ihnen zuschreiben wollte. Daniel Suter hat 2007 im «Tages-Anzeiger» bemerkt, dass ihn die Figuren an die Arche Noah erinnern. Nach dieser Lesart stehen die einzelnen Paare auch für den Rassenerhalt. Diese These stelle ich mal in den Raum. Und wir finden hier in Zürich auch eine Zusammenführung von Menschen und Tieren wie auf dem Wandbild im Wylergut-Schulhaus in Bern.

In Bern illustrieren Menschen und Tiere das Alphabet. Hier ist es doch ganz anders – oder?

Ja und nein. Was dort der Buchstabe ist, ist hier das Bildliche. Das ist vielleicht weniger fassbar, aber die Rassenlehre dahinter ist dieselbe. Je nach Darstellungsform wurde das Selbstbild mitgeliefert oder nur imaginiert. Hier in der Aula handelt es sich um ein historisiertes Selbstbild. Ein Germanenpaar aus der Antike hängt neben Figuren, welche Menschengruppen der damaligen Gegenwart darstellen.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Zwei Punkte scheinen mir besonders wichtig. Erstens besteht für diese Frage der Verletzung im schulischen Kontext eine rechtliche Grundlage. Im Lehrplan 21 und auch in kantonalen Schulgesetzen ist festgehalten, dass sich die Schule gegen alle Formen von Diskriminierung wendet. So steht es beispielsweise im Grundlagenkapitel des Lehrplans 21. Dieses Kapitel wurde von den damaligen Regierunsdirektorinnen und Regierungsdirektoren verfasst. Die Lehre von der angeblichen biologischen Ungleichheit der «Menschenrassen» lässt sich meines Erachtens nicht mit dem demokratischen und rechtsstaatlich verankerten Grundsatz der Gleichheit und Würde aller Menschen vereinbaren. Die Galerie, gelesen als Repräsentation einer historischen Rassenlehre, verletzt deshalb grundsätzlich die interkantonal vereinbarten Bildungsrichtlinien. Dies betrifft sowohl den Umgang mit Bildungsinhalten als auch den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Diskriminierung. Es darf nicht vergessen werden, dass auch heutige Schulkinder von Rassismus betroffen sind. Der zweite Punkt betrifft den Grundsatz der Wissenschaftsorientierung, welchem diese Figuren als Lernobjekte widersprechen. Es handelt sich hier um pädagogisches Anschauungsmaterial, das den Schulkindern einen wissenschaftlich seit langem überholten und widerlegten Wissensbestand näherbringt. Dazu wurde die Galerie damals erstellt. Es war didaktisches Material, welches den Mädchen eine damals dominante Vorstellung der Welt näherbrachte. Ich kann verstehen, dass es für Menschen, die in diesen Figuren vor allem das Kunstwerk sehen, schwierig ist, sich davon zu lösen. Ich bin gegen Bilderstürme und in erster Linie für eine Auseinandersetzung mit historischen Zeugnissen. Ich finde aber die Situation, hier Darstellungen der Rassenlehre in einem Schulhaus zu haben, ein zentrales Kriterium bei der Beurteilung. Darüber müssen wir noch sprechen.

Kann man die Aula so belassen, wie sie ist?

Mir scheint, das wird nicht möglich sein. Ich kann mir nicht vorstellen, wie die denkmalschützerische Perspektive gewahrt und gleichzeitig eine pädagogisch zeitgemässe Auseinandersetzung hier ermöglicht werden kann. Gleichzeitig kann aus den genannten Gründen dieser Teil der Geschichte hier nicht unkommentiert so belassen werden.

Wenn man die Aula nicht so belassen kann, was müsste man dann machen?

Also das Einfachste ist, die Figuren an einen anderen Ort zu bringen. In einem Museum kann die Auseinandersetzung mit dieser Geschichte ausführlich geführt und erklärt werden.

Also das Berner Modell übernehmen?

Genau wie in Bern. Wenn die Figuren jedoch hier bleiben sollen, dann müsste man sich mit folgenden Fragen beschäftigen: Wie ist der Anspruch einer diskriminierungsfreien Schule mit diesen Lernobjekten zu vereinbaren? Wie könnte hier eine historische und gesellschaftliche Auseinandersetzung möglich gemacht werden, die Bestand hat? Und wie könnten die Figuren entsprechend kontextualisiert werden? Ich kann mir noch nicht vorstellen, wie das geht. Mit einer einfachen Plakette jedenfalls ist es nicht getan.

Was halten Sie von einer künstlerischen Intervention?

Ja, das könnte ein Weg sein. Aber es müsste etwas sein, das auch bleibt. Keine vorübergehende Massnahme. Es müsste auch etwas sein, das eine Distanzierung ermöglicht, eine Intervention, welche die Stereotypen und insbesondere die Geschichte dahinter befragt und vermittelt. Diese Dekonstruktion ist sehr schwierig zu machen. Und ich frage mich einfach, ob der Rahmen der Schule dazu geeignet ist. Ein Museum wäre der bessere und einfachere Ort.

Wäre die Aula ein Instrument, um den Schülerinnen und Schülern Imperialismus, Rassismus und Kolonialismus zu erklären?

Ja. Aber dann wäre der Raum wohl keine Aula mehr, wenn sie zu einem Museum des Imperialismus würde.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Was ich grundsätzlich empfehlen würde, ist, die Schülerinnen und Schüler in den gesamten Prozess mit einzubeziehen. Und dies mit mehr als einer schriftlichen Befragung.

Könnten Sie noch einmal ausführen, warum Ihrer Meinung nach die «Galerie der Köpfe» gegen den Lehrplan 21 verstösst?

So wie diese Figuren hier repräsentiert sind, handelt es sich nicht um eine Auseinandersetzung mit Geschichte, sondern um die Repräsentation der sogenannten Rassenlehre anhand von Lernobjekten. Eine historische Rassenlehre zu vermitteln widerspricht dem Grundsatz, dass sich die Schule gegen alle Formen von Diskriminierung wendet und dass sich die Schule der Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Wissen verpflichtet sieht.

Alain Stampfli, Interview vom 9. Oktober 2024, 14.30 Uhr.

Alain Stampfli, *1989, studierte Sozialanthropologie und Middle Eastern Studies. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Bundes und vor allem zuständig für die Stärkung der Akteurinnen und Akteure der Rassismusbekämpfung.

Publikation: «Struktureller Rassismus. Ein Annäherungsversuch» (zusammen mit Marianne Helfer), in: Tangram – Zeitschrift der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus 2022/46.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Aus meiner Sicht ist es insofern ein wichtiges Zeugnis, als es aufzeigen kann, woher heutige Vorstellungen fremder Kulturen noch immer herrühren. Gewisse Bilder waren schon in den 1890er Jahren überholt. Heute sind sie es erst recht. Damit die Aula mit ihrem Bildprogramm als wichtiges Zeugnis und Instrument der Sensibilisierung dienen kann, müssen die Entstehungsgeschichte des Schulhauses und die damaligen Vorstellungen aufgearbeitet und sichtbar gemacht werden. Ansonsten ist die Aula-Dekoration lediglich ein Zeugnis der Reproduktion einer rassistischen Praxis. Wir müssen auch bedenken, dass die Aula hauptsächlich von Kindern und Jugendlichen besucht wird, die gewisse komplexe Kontexte nicht herstellen können und diese Darstellungen als Wahrheit auffassen. Daher braucht es eine Kontextualisierung.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Was ich zentral finde, ist, dass die mit den Figuren verbundenen Probleme bis heute eine Kontinuität haben. Noch heute gibt es gewisse Vorstellungen, die damals geprägt worden sind. Nehmen wir den Begriff «fremd». Es ist wichtig zu hinterfragen, was wir damit genau meinen. Heute wie damals. Was bedeuten diese Abbildungen zum Beispiel für schwarze Kinder, die hier in die Schule gehen? Oder für Kinder mit einem indischen Migrationshintergrund? Oder mit Fluchthintergrund aus der Mena-Region? Fühlen sie sich durch diese Abbildungen repräsentiert? Oder fühlen sie sich durch die Darstellungen unwohl? Gar gedemütigt? Ob die Darstellungen einen künstlerischen Wert haben, ist für mich als Sozialpädagoge schwierig zu beantworten. Es ist für mich überhaupt schwierig, diese Figurenköpfe aus einer künstlerischen Perspektive anzuschauen. Aber man sieht natürlich, dass sie sehr sorgfältig gestaltet und detailliert ausgearbeitet sind.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Auch da müssen wir differenziert vorgehen. Ich finde, das Problematische ist, dass die Bilder aus Überlieferungen stammen. Es waren vielleicht Berichte, Zeichnungen, Bücher oder andere Quellen, die für die Aula-Dekorationen als Grundlage dienten. Und so wurden die Figuren dargestellt, stellvertretend für eine ganze Gruppe oder für ein ganzes «Volk» – in Anführungszeichen gesagt. Grundsätzlich finde ich die Gesichtszüge sehr übertrieben. Das sticht ins Auge, wenn man sie mit den idealisierten Mädchendarstellungen von August Bösch vergleicht. In diesem Kontext betrachtet, empfinde ich alle Köpfe der Völker-Galerie als Karikaturen. Und in dem Sinne: ja, alle haben etwas Diffamierendes. Interessant wäre zu wissen, auf welche Vorlagen sich diese Darstellungen abstützen. Das müsste erklärt werden.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Wenn sie kontextlos im Raum stehen, finde ich sie problematisch. Es braucht eine Kontextualisierung, eine sichtbare Aufarbeitung, damit diese Darstellung weniger problematisch sind.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Aus meiner Perspektive ja. Sie sind Auswüchse aus einem kolonialen Projekt, das darauf ausgerichtet war, andere Gruppen zu entdecken, zu berauben, zu besitzen, zu erforschen.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Darstellungen rassistisch? Wenn ja, welche?

Entsprechend meiner Aussage, dass ich das Ganze als rassistisch beurteile, sind auch die einzelnen Figurenköpfe als rassistisch zu verstehen.

Verletzt die «Galerie der Völker» also als Ganzes die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Ich finde ja. Ich glaube nicht, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich hier aufhalten, in jedem Fall die Figuren einordnen können. Sie werden sich fragen, ob sie sich mit diesen Figuren identifizieren sollen oder nicht. Ich kann mir vorstellen, dass gewisse Kinder von Mitschülerinnen und Mitschülern mit bestimmten Figuren in Verbindung gebracht werden. Es kann zu Hänseleien kommen, wenn Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Figuren gleichgesetzt werden. Das Gleiche gilt auch für erwachsene Personen.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Nein, es braucht zwingend Veränderungen.

Wenn die Aula nicht so belassen werden kann, was muss man verändern?

Es braucht eine Aufarbeitung der Baugeschichte des Schulhauses und der Konzeption der Aula. Das ganze Bauwerk muss geschichtlich verortet werden. Architekt Alexander Koch und August Müller, der Entwerfer des Dekonationskonzepts, müssen thematisiert werden. Was sind die Hintergründe des Konzepts? In wessen Auftrag wurde die Aula gebaut? Ging es darum, den Mädchen die Welt zu erklären? Was ich auch interessant fände, ist die Frage, ob es damals Stimmen gab, die sich gegen den kolonialen Aspekt der Darstellungen ausgesprochen haben. Wurde allfällige Kritik einbezogen? Wenn nicht auch (globale) Gegenstimmen eingeholt werden, ist es zu einfach, damals gängige Handlungen zu rechtfertigen. Eine solche Rechtfertigung würde eine asymmetrische Deutungshoheit und einen einseitigen Diskurs widerspiegeln. Ich denke, eine solche Verortung wäre für das Verständnis hilfreich.

Wäre die Berner Lösung angebracht, die Überführung der Köpfe in ein Museum?

Der Umgang mit dem Alphabet im Berner Wyler-Schulhaus ist ein gutes Modell. Für mich wäre es denkbar, hier das Gleiche zu machen. Die Figuren könnten ins Landesmuseum verbracht und in einer Ausstellung kontextualisiert und erklärt werden. Ja, das wäre für mich eine denkbare Lösung, aber nicht die einzige. Die Löcher, die entstehen, könnte man übermalen. Eine andere Variante wäre eine erklärende Namensänderung. Oder man könnte die Aula nur noch für Erwachsene zugänglich machen. Ich habe mir auch überlegt, ob es vielleicht sinnvoll wäre, in der Aula Seminare für angehende Lehrpersonen zu den Themen Rassismus und Antisemitismus durchzuführen. Für mich geht es nicht nur um Entfernung. Aber man muss sich Gedanken machen, wie der Raum anders genutzt werden könnte. In Bern musste das als rassistisch eingestufte Wandbild entfernt werden, weil es die Kinder im Treppenhaus tagtäglich vor sich hatten. Hier kann man sie schützen, indem man den Bereich aus dem Schulalltag ausschliesst.

Ist die Galerie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Ich hüte mich, mich hier auf die Äste zu wagen, weil ich nicht Pädagoge bin. Ich bin mir nicht sicher, ob die Aula ein adäquates Anschauungsmaterial ist, um dieses komplexe Thema zu erläutern. Ich denke, sie eignet sich mehr für Workshops für Erwachsene, vor allem für angehende Lehrpersonen von der Pädagogischen Hochschule Zürich oder für die Angestellten des Schulhauses. In jedem Fall: Die Thematik Imperialismus und Rassismus muss altersgerecht und zielgruppengerecht angegangen werden.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Ich könnte mir Workshops für Lehrpersonen vorstellen. Auch Veranstaltungsreihen wären sinnvoll. Was ich grundsätzlich betonen möchte: Bei der Aufarbeitung der Schulhausgeschichte geht es nicht um Schuldzuweisungen, sondern um die Frage der Verantwortung, wie mit dem historischen Befund umgegangen wird. Ich bin daher froh, dass dieser Prozess durch Ihre Arbeit angestossen wurde und dass Sie Expertinnen und Experten und auch unterschiedliche Institutionen und Interessenvertretungen einbeziehen. Denn es handelt sich hier um ein gesamtgesellschaftliches Anliegen und eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung.

Dr. phil. Juri Steiner, Interview vom 11. Oktober 2024, 10.45 Uhr.

Juri Steiner, *1969, studierte Kunstgeschichte, Germanistik und Philosophie und war unter anderem als freier Kurator für mehrere Museen in der Schweiz tätig (Landesmuseum, Centre Dürrenmatt, Kunstmuseum Chur). Er war Direktor des Zentrums Paul Klee, Bern, und Mitglied der Arbeitsgruppe Kunst im öffentlichen Raum der Stadt Zürich. Heute ist er Direktor des Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne (MCBA) im Rahmen der Plateforme 10.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula ist für die Schweiz wohl ein einzigartiges Zeugnis. Ich persönlich bin beeindruckt vom gesamten Bildprogramm.

Welchen Wert messen Sie den Darstellungen zu?

Die künstlerische Qualität bewegt sich im Bereich der angewandten Kunst. Und hauptsächlich sind wir hier in der Aula wertmässig auf der historischen und kulturgeschichtlichen Ebene. Und ja, das Bildprogramm hat einen – wenn auch problematischen – soziokulturellen Wert.

Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen deformierend charakterisiert? Wenn ja, welche?

Ich würde hier nicht trennen und auf einzelne Völker fokussieren, sondern das gesamte Programm betrachten. Für mich ist, von einem heutigen Standpunkt aus betrachtet, das gesamte Programm kritisch zu beurteilen.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Problematisch, wie bereits gesagt. Es steht ausser Frage, ein solches Bildprogramm heute so umzusetzen.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Sie sind es bestimmt. Doch möchte ich diese Frage nicht individuell beurteilen; es braucht den kollektiven Ansatz. Damit meine ich, dass die Frage des Rassismus mit den betroffenen Gruppen behandelt werden muss.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung heutiger Menschen?

Das ist mehr als nur vorstellbar und sicherlich ein wichtiger Punkt Ihrer Recherche. Was die Frage nach einzelnen Figurenköpfen betrifft: Auch hier würde ich auch wieder auf alle dargestellten Völker fokussieren.

Kann die Aula mit ihren Figurenköpfen so belassen werden, wie sie ist?

Da es sich hier um einen historischen Raum handelt und Geschichte nie selbsterklärend ist, sondern immer auch aus einem Blickpunkt der Gegenwart betrachtet wird, würde ich diesen Raum nicht unkommentiert lassen.

Was müsste verändert werden?

Das Wichtige wäre für mich, eine Diskussion mit relevanten Gruppierungen zu eröffnen, mit denjenigen Menschen, die sich durch diese Darstellungen verletzt oder gestört fühlen. Dieser Prozess mag kompliziert und komplex sein. Die Frage, was verändert werden muss, kann nicht aus einer kulturhistorischen oder kunstgeschichtlichen Expertenposition heraus, sondern nur in einem kollektiven Prozess beantwortet werden.

In Bern wurde ein Kunstwerk aus einem Schulhaus ins Museum transferiert. Denken Sie, dass die Figurenköpfe in der Aula ebenso entfernt werden sollten?

Um diese Frage zu beantworten, fehlt eine Etappe der Analyse. Oder mehrere Etappen. Die Entfernung der Köpfe könnte eine mögliche Konsequenz sein. Da es sich um einen halböffentlichen oder gar öffentlichen Raum handelt, ist die Öffentlichkeit eingeladen, sich dazu zu äussern. Es braucht diesen multiplen Blickwinkel. Das Resultat kann man nicht vorwegnehmen. Es könnte sein, dass die Konsequenz eines solchen Diskussionsprozesses die Forderung nach Entfernung der Figuren wäre. Persönlich bin ich der Meinung, dass es zumindest eine Kontextualisierung des Bildprogramms braucht. Und weil wir uns in einem Bildungsinstitut befinden, braucht es eine öffentliche Grundlage, auf der diese einzelnen Etappen stattfinden könnten. Nur so ist die Analyse direkt wahrnehmbar, nur so kann auch enttabuisiert werden, wenn Sie so wollen. Es soll die ganze Komplexität des Schulhauses und der Aula ins Spiel gebracht werden – letztlich ist auch die Frage nach dem Entfernen zu stellen. Doch diese darf nicht vorweggenommen werden. Deswegen würde ich mich gegen eine stille Umplatzierung aussprechen und diese Frage in einem breiten Kreis offensiv diskutieren. Es darf, so meine Überzeugung, nicht sein, dass Kunstwerke entsorgt werden oder verschwinden, nur weil sie stören. Vielmehr sollen Kunstwerke auch als Stolpersteine aufgefasst werden und dazu führen, dass man sich mit ihnen auseinandersetzt. Aber dafür braucht es die Kontextualisierung. Ich glaube, wir können unsere Geschichte nur aufnehmen, wenn wir uns aller Facetten bewusst sind. Und wenn Dinge verschwinden, fehlen wichtige Zeugnisse. Und es fehlt auch ein mögliches Verarbeitungspotenzial, das positiv aufzufassen ist.

Möglich wäre auch eine künstlerische Intervention. Macht das Sinn?

Auch das ist eine Option, eine ergänzende Massnahme. Eine künstlerische Intervention alleine würde indes wiederum einen subjektiven Zugang bedeuten. Wenn es also ein künstlerischer Prozess sein sollte, müsste es auch hier ein partizipativ-künstlerischer Prozess sein. Der künstlerische Anspruch sollte mit den denkmalpflegerischen Positionen und allen gesellschaftspolitischen Themen, die mit dem Schulhaus und der Aula verbunden sind, in übergreifende Überlegungen eingebettet werden. Erst aus einer solchen integralen Perspektive heraus kann die Form der Intervention, die sich allenfalls aufdrängt, bestimmt werden.

Sind die Figurenköpfe ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu erklären?

Sogenannte Period Rooms – diese Epochenräume, wie es sie im Landesmuseum gibt – zeigen eine historische Ebene, die in eine aktuelle Wahrnehmung gestellt wird. Das ist genau die Rolle eines kulturhistorischen Ortes, sich immer wieder neu zu kontextualisieren. Das Vermitteln in einem Museum, das Kontextualisieren, das Forschen sind museale Aufgaben. Ebenso könnte man diese Aula als musealen Raum definieren, mit dem man arbeiten kann, dynamisch arbeiten muss. Und das heisst auch, verschiedene, auch langfristige Prozesse ins Auge zu fassen oder eine Art von Kooperation mit einer musealen Instanz suchen. Es gibt ja mehrere Museen in Zürich, mit denen eine solche Zusammenarbeit denkbar wäre, wie zum Beispiel die aktuellen Ausstellungen über Kolonialismus. Für mich besteht das grosse Thema darin, dass man diesen Raum hier neu auflädt, dass man verschiedenste Kreise einlädt, diese Aula neu zu interpretieren. Dies müsste als langfristiges Projekt konzipiert werden, weil die Gesellschaft dynamisch ist.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls sinnvoll?

Das partizipative Zusammenarbeiten zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen, Hochschulen, Museen und der Zivilgesellschaft öffnet ein sehr spannendes Feld, kompetenzübergreifend gesellschaftliche Themen, historische Themen zu behandeln und Offenheit zu markieren. Museen sind öffentliche Orte. Sie könnten Überlegungen einbringen, die ein Schulhaus vielleicht so noch nicht angestellt hat. Es wären spannende Wissenstransfers möglich. Das Thema von problematischen Kunstdarstellungen ist auch nicht isolierbar auf diese Aula, sondern stellt sich exemplarisch. Es gibt, wie soll ich sagen, ein Inventar problematischer Kunst im öffentlichen oder im halböffentlichen Raum, damit auch in Museen und Schulhäusern. Daraus könnten Forschungsprojekte in einem wirklich guten Sinn entstehen. Aus einem originären Interesse, aus einem Bewusstsein heraus. Sich solchen Fragen stellen heisst, sich nicht nur defensiv zu verhalten und zu reagieren, sondern prospektiv-dynamisch.

Denise Tonella, Interview vom 19. November 2024, 18 Uhr.

Denise Tonella, *1979, hat Geschichte und Kulturwissenschaft an der Universität Basel studiert und sich in Filmregie und -produktion in Zürich und München weitergebildet. Sie hat bis 2013 mehrere Videos realisiert und war zwischen 2014 und 2021 als Kuratorin und Projektleiterin zahlreicher Ausstellungen, beispielsweise zur Epoche der Renaissance, zur Geschichte des Mittelalters oder zur Frauenbewegung, am Schweizerischen Nationalmuseum tätig. Sie lehrt in regelmässigen Abständen an Universitäten und wirkt als Expertin in zahlreichen Fachgremien. Seit 2021 ist sie Direktorin des Schweizerischen Nationalmuseums.

Publikationen: «Il museo, luogo di incontro e di scambi», in: Archivio Storico Ticinese, Nr. 175/2024, S. 61–72; «Director's Choice» – Schweizerisches Nationalmuseum, Scala Arts & Heritage Publishers, London 2023, 80 Seiten; «Valore e potenziale del patrimonio storico-artistico», in: Sonia Castro, Giancarlo Gola, Rosario Talarico (Hg.), «L'insegnamento della storia oggi», Carocci Editore, Rom, S. 175–180.

Audiovisuelle Medien in Ausstellungen. «Fragmente aus der aktuellen Museumspraxis», in: Schweizerisches Archiv für Volkskunde. Nr. 2. Chronos, Zürich 2017, S. 95–106.

Ist die Aula in Ihren Augen als Ganzes ein wichtiges Zeugnis für die Wahrnehmung fremder Kulturen in Zürich am Ende des 19. Jahrhunderts?

Die Aula als Ganzes ist ein Gesamtkunstwerk. Die Absicht war, die Welt als Ganzes darzustellen, gemäss einem kosmologischen Gedankengut. Ich würde die Aula und ihr komplexes Dekorationssystem deshalb nicht bloss auf die Völker-Darstellungen reduzieren. Man hat hier vielmehr versucht, die Welt zu sich zu holen. In diesem Sinne ist dieser Raum sicher eine Art Kunstwerk, das als Ganzes dasteht – nicht aus verschiedenen Einzelteilen, die für sich stehen. Dieser Raum wollte den Menschen, die ihn sehen, die Welt gemäss den damaligen, durchaus exotisierenden Vorstellungen vorführen. Welche Tiere bringt man zur Darstellung, welche Früchte, welche Völker und Menschen? Und so sehen wir heute das Imaginarium von damals.

Messen Sie den Darstellungen einen historischen, soziokulturellen oder künstlerischen Wert zu?

Einen historischen Wert in jedem Fall. Die Aula ist eine Quelle für Geschichte, insbesondere für die damalige Weltwahrnehmung. Allerdings müssen wir quellenkritisch sein, die Figurenköpfe sind nicht mit realitätstreuen Abbildungen der Völker, die sie darstellen, zu verwechseln. Wichtig ist hier die Frage, was man damals damit aussagen wollte. Warum hat man sie so dargestellt, wie sie sind? Warum sind es lediglich acht Völker und nicht mehr? Da stellen sich viele Fragen. Wie jedes andere Zeugnis der Vergangenheit muss der Raum kritisch beleuchtet werden. Aber die Aula ist auf jeden Fall ein Raum, der eine historische und auch eine kulturhistorische Bedeutung hat. Der Raum sagt etwas darüber aus, wie man sich die Welt damals vorstellte. Allerdings habe ich Fragen an die damaligen Gestalter und Auftraggeber: Was war das tatsächliche Programm? Was war die Absicht, die man mit der Aula erreichen wollte? Wie lautete der exakte Auftrag? Diese Antworten kann ich nicht geben, weil ich mich bisher nicht mit der Entstehung der Aula befasst habe.

Unabhängig davon handelt es sich hier in jedem Fall um eine unglaublich wertvolle kulturhistorische Quelle. Nicht nur die Figuren alleine sind wichtig, sondern jedes einzelne Element hat seine eigene Geschichte. Was den soziokulturellen Kontext betrifft: Es handelt sich um ein Mädchenschulhaus. Diese Tatsache sagt schon viel aus über die damaligen sozialen Verhältnisse, aber auch über den Bildungsstand. Wir reden hier vom späten 19. Jahrhundert, in dem **die Schulbildung** obligatorisch wurde, also auch Mädchen in die Schule gehen konnten. Ob aber eine Interpretation aus der Perspektive der Geschlechtergeschichte in der Schweiz korrekt ist, müsste man prüfen. Ebenso verhält es sich mit den Figuren und Figurenpaaren. Ich frage mich, ob man sich bewusst für Paare entschieden hat, weil es sich um ein Mädchenschulhaus handelte und es deshalb wichtig war, dass auch Frauen wiedergegeben werden. Aber dies ist eventuell ein falscher Ansatz. Obwohl ich nicht Kunsthistorikerin

bin, meine ich, dass es evident ist, dass das Ensemble einen wirklich hohen künstlerischen Wert darstellt. Wie viele solche Säle gibt es in der Schweiz? Der Raum ist wohl einzigartig. Er hat einen Wert als Ganzes, was die Denkmalpflege sicher bestätigen wird.

Die «Galerie der Köpfe» präsentiert die dargestellten Völker nach den im späten 19. Jahrhundert üblichen Rassenmerkmalen. Sind Ihrer Meinung nach einzelne Völker gegenüber anderen diffamierend charakterisiert?

Ich wage zu sagen, nein. Es ist tatsächlich interessant, dass es in der Darstellung ein gewisses Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Völkern zu geben scheint. Allerdings fällt mir beim subsaharischen Paar eine Besonderheit auf. Hier sind einige Elemente eingeflossen, die stereotypisierend oder exotisierend wirken. Dass die Frau sehr grosse Goldohrringe trägt, entspricht der damaligen exotisierenden Darstellung der afrikanischen Frau. Afrikanische Frauen aus der Zeit des späten 19. Jahrhunderts, auch solche sehr wichtiger Familien in einem Stamm, schmückten sich oft mit Muscheln und nicht unbedingt mit Gold. Goldschmuck spielte jedoch in den Völkerschauen des 19. und 20. Jahrhunderts und der damaligen europäischen Darstellung afrikanischer Frauen eine wichtige Rolle. Damit wurde auf die Rohstoffe, die man auf dem afrikanischen Kontinent zu finden hoffte, referenziert. Ich kenne die Vorlagen nicht, die für dieses Paar allenfalls benutzt wurden. Goldschmuck bei einer afrikanischen Frau ist nicht a priori negativ. Das gilt auch aus heutiger Sicht. Aber es ist davon auszugehen, dass die meisten dargestellten Figuren in der Aula exotisiert beziehungsweise stereotypisiert wurden und der Realität nur teilweise entsprachen.

Ist demnach kein Volk gegenüber einem anderen diffamierend dargestellt, weil alle Figurenköpfe exotisiert sind?

Man müsste sich die Details anschauen. Die einzelnen Attribute, die man den Figuren beigegeben hat – vom Schmuck bis zur Kleidung –, legen die Idee nahe, dass man durchgehend Eliten darstellen wollte. Das gilt insbesondere auch für das germanische Volk. Anders gesagt: Die Figurenpaare repräsentieren nur einen kleinen Teil der jeweiligen Gesellschaften.

Wie empfinden Sie die Darstellungen aus heutiger Sicht?

Ich empfinde sie nur bedingt problematisch in dem Sinne, dass hier nicht der Eindruck entsteht, man sei damals bewusst diskriminierend oder rassistisch vorgegangen. Es gibt andere Darstellungen aus der Zeit, wo man das N-Wort dazugeschrieben hat oder wo man Menschen als weniger entwickelte «Wilde» charakterisierte und sie somit dezidiert von christlichen, europäischen Gesellschaften abgehoben hat. Eine solche Hierarchisierung scheint hier nicht im Vordergrund zu stehen. Es sind alles noble Paare. Das wirkt auch heute so. Also würde ich aus heutiger Sicht nicht sagen, dass gewisse Paare besonders diffamierend respektive besonders schlecht dargestellt wurden. Aber Vorsicht! Es ist wichtig, dass man einen solchen Raum nicht nur mit der Bewunderung von heute anschaut, weil er faszinierend wirkt. Denn es stecken hinter der Aula auch viele Gedanken, die durchaus auch problematisch sein können, auch wenn auf den ersten Blick heute die Figurenpaare nichts Negatives zu repräsentieren scheinen. Man muss den Kontext, in der sie entstanden sind, sichtbar machen, um sie korrekt einzuordnen.

Empfinden Sie die «Galerie der Köpfe» als Ganzes als rassistisch?

Ich tendiere zu nein. Aber auch hier gilt, dass es sich um ein schwieriges Thema handelt. Was ich persönlich empfinde, ist das eine. Das andere sind Menschen anderer Kulturen, die sich vielleicht anders betroffen fühlen. Ich als weisse Frau empfinde solche Darstellungen anders als eine Frau aus Afrika oder Asien.

Wir haben jetzt über die gesamte Galerie gesprochen. Sind Ihrer Meinung nach einzelne Köpfe rassistisch dargestellt?

Wie gesagt, es ist davon auszugehen, dass die Figuren alle mehr oder weniger exotisierend beziehungsweise idealisierend dargestellt sind. Es ist eine Gratwanderung. Exotisierungen stehen dem Rassismus nahe. Denn das Exotisierende ist eine Vereinfachung. Die Gesichtsbemalungen und auch die Federn im Gesicht der amerikanischen Indigenen evozieren, dass diese Menschen nicht gleichwertig respektive gleich entwickelt sind wie beispielsweise Europäer und Europäerinnen. Aber dieser mögliche Befund wird relativiert durch die bereits erwähnte Gleichwertigkeit. Diese Gleichwertigkeit gilt auch für die Anordnung. Es ist nicht so, dass man sagen kann, der heutige globale Süden sei auf der einen, der heutige globale Norden auf der anderen Seite der Aula angeordnet. Eine solche Ordnung bzw. Hierarchisierung lässt sich nicht erkennen. Und zu den einzelnen Gesichtern: Was da primär zählt ist die durchgehende Exotisierung, die mir aufzufallen scheint. Wir können das heute jedoch nicht mehr unbedingt so lesen wie die Menschen damals. Es braucht eine Lesehilfe.

Verletzt die «Galerie der Völker» als Ganzes oder in Teilen die Selbstwahrnehmung Wahrnehmung heutiger Menschen?

Das ist eine sehr schwierige Frage. Es gibt keine eindeutige Antwort darauf. In der aktuellen Kolonialismus-Ausstellung im Landesmuseum haben wir eine Trigger-Warnung angebracht. Das Publikum hat aber nicht immer so reagiert, wie wir angenommen haben. Dinge, von denen wir glaubten, sie könnten gewissen Menschen verletzen, lösten keine Reaktionen aus. Andere, von denen wir dachten, sie seien unproblematisch, wurden als verletzend aufgefasst. Diese Reaktionen zeigen, dass es keine verbindliche Antwort auf Ihre Frage geben kann. Höchstens über eine Auseinandersetzung mit sehr vielen unterschiedlichen Menschen kann man vielleicht herausspüren, ob und welche Figurenköpfe verletzen oder nicht. Dabei kommt es immer auf die Person an, wie sie etwas wahrnimmt. Ich denke und beurteile als eine weisse Frau mit einer Familie, die seit Jahrhunderten in der Schweiz lebt. Das ist ein völlig anderer Hintergrund als derjenige einer Person, deren Vorfahren direkt vom Kolonialismus betroffen waren. Die Grenze zwischen dem, was effektiv verletzt, und dem, was man betrachten kann, ohne dass es eine wirklich starke Betroffenheit und Involvierung auslöst, ist fließend. Wie gesagt, ich kann diese Frage nicht abschliessend beantworten. Wir konnten sie auch für unsere Ausstellung nicht beantworten, sondern nur auf mögliche schwierige Exponate aufmerksam machen.

Ist demnach verletzt sein, wie Sie es schildern, eine individuelle Sache?

Eine individuelle Sache ja, aber auch eine Gemeinschaftssache. In unserer Ausstellung im Landesmuseum gibt es ein heterogenes Publikum. Wir sehen uns im Moment zwar mehr mit individueller Betroffenheit konfrontiert. Aber ich weiss auch von Kolleginnen und Kollegen anderer Museen, zum Beispiel in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte, wo sich ganze Gemeinschaften von zum Beispiel Nachfahren aus kolonisierten Gebieten betroffen fühlen. Auf diesen Saal bezogen würde ich sagen, dass sich da nicht primär Gemeinschaften betroffen fühlen, sondern vielmehr einzelne Personen, weil der Fokus nicht auf ein einziges Volk oder eine einzige Weltregion gelegt wurde.

Kann die Aula mit ihrem Schmuck so belassen werden, wie sie ist?

Ich würde dafür plädieren, dass die Aula unbedingt so belassen wird, wie sie ist, als historisches Zeugnis und auch weil sie ein Gesamtkunstwerk ist. Anders wäre es bei einem Abbruch des Gebäudes. Dann müsste man überlegen, wie der Raum erhalten werden könnte. Beispielsweise als Period Room in einem Museum. Denkbar wäre auch ein 3D-Scan. Ich plädiere im Falle der Aula für das Nicht-Zerstören und somit für das Belassen der Figurenköpfe. Aber es braucht eine Kontextualisierung.

Wenn die Aula so belassen wird, wie sie ist, was muss dann allenfalls verändert werden?

Man sollte dem Publikum die Möglichkeit bieten, den Raum verstehen zu können. Wenn man jetzt hereinkommt, dann kann man die Aula vielleicht aufgrund des eigenen Geschmacks oder aufgrund von kunsthistorischen Kenntnissen beurteilen. Doch die meisten Personen – davon gehe ich aus – können die Aula nicht im Kontext der damaligen Zeit lesen. Ich fände es deshalb essenziell, eine Vermittlungsebene zu erarbeiten, welche die Möglichkeit bietet, den Raum zu verstehen und zu erfahren, wie und warum das Schulhaus entstanden ist, wie der Auftrag für die Aula lautete, welche Ziele die Auftraggeber verfolgten, was für Weltvorstellungen man damals hatte usw. Und es braucht Erklärungen zu den einzelnen Figuren und Elementen. Und was sagt das alles über uns heute aus?

Was ist Ihre Meinung zum «Berner Modell», bei dem als rassistisch empfundene Wandbilder ins Historische Museum verbracht wurden, wo sie heute in einer Ausstellung kontextualisiert werden? Wäre das auch hier sinnvoll?

Die Wegnahme der Figurenköpfe und die Überführung in ein Museum sehe ich nicht als Lösung. Wir haben hier einen anderen Fall. Es geht hier nicht um ein einzelnes Gemälde oder Objekt, das womöglich problematisch ist, sondern um einen gesamten Raum mit einem Bildkonzept. Würde man einzelne Elemente entfernen, würde man damit auch den Raum als solches zerstören. Ausserdem können Museen Objekte in ihren Sammlungen nicht permanent zeigen, was bedeuten würde, dass die entfernten Elemente vor allem in Depots landen würden. Natürlich könnte man sie online zugänglich machen. Meines Erachtens müsste die Aula aber integral erhalten bleiben. Ich plädiere, wie wir das in unserer Kolonialismus-Ausstellung gemacht haben, für das Zeigen und nicht für das Wegnehmen problematischer Artefakte. Belassen, Zeigen und unbedingt Kontextualisieren. Das heisst, man muss historische Quellen und Artefakte zugänglich machen und erklären, wie sie entstanden sind und im Kontext der damaligen Werte, Weltvorstellungen und Interessen vermitteln. Auf diesem Weg kann man das Publikum besser aufklären, als wenn man Kulturgut entfernt und sozusagen «wegsperrt».

Wären in diesem Raum allenfalls auch künstlerische Interventionen sinnvoll?

Ja, das könnte durchaus interessant sein. Eine künstlerische Intervention müsste zum Beispiel irritieren und dadurch auf sensible Aspekte des Raumes aufmerksam und diese bewusst machen. Das könnte beispielsweise durch eine Lichtinstallation geschehen. Eine künstlerische Intervention wäre vielleicht auch sinnvoll, weil zu viel Text und Vermittlung kontraproduktiv sein können. Mit kleinen Irritationen, die eine andere Wahrnehmung auslösen, kann man sehr gute Wirkung erzielen. Solche Signale funktionieren wie ein Alarm. Wir haben damit im Schweizerischen Nationalmuseum positive Erfahrungen gesammelt.

Ist die Galerie für Sie ein Instrument, um heutigen Schülerinnen und Schülern Imperialismus und Rassismus zu zeigen?

Ja, auch für die Auseinandersetzung mit Kolonialismus kann sich der Raum eignen. Ich würde nicht sagen, er eigne sich nur für Rassismus und Imperialismus, sondern generell für die kolonialen Verflechtungen der Schweiz in das weltweite System imperialistischer Ausbeutung und Unterdrückung. Wenn ich auf die Darstellung der afrikanischen Landschaft und von afrikanischen Tieren vor mir blicke, wirkt dies wie eine Art «Safari-Welt» von damals, die europäische Vorstellungen der Welt zeigt. Was hier gezeigt wird, ist Vorherrschaft über diese fremden Gebiete und Tiere. Davon zeugen auch die zahlreichen in die Schweiz gebrachten und teilweise von Schweizer Museen in Auftrag gegebenen Jagdtrophäen. Sie sind ein Zeugnis dafür, dass man die fremde Welt unterdrücken und im Griff haben wollte. Für alle diese Bedeutungsebenen braucht es Lesehilfen.

Welche Vermittlungsformen wären allenfalls noch sinnvoll?

Man kann mit einem solchen Raum enorm viel machen. Man kann Führungen und Audioguides anbieten, man kann eine Lichtinstallation in Auftrag geben. Irritation durch Kunst wäre toll. Aber man könnte den Raum auch scannen und virtuell erfahrbar machen. Wichtig sind Stolpersteine, die zu einer anderen Betrachtungsweise anregen. Es gibt sogar bereits Brillen, die virtuelle Seherlebnisse ermöglichen. Augmented Reality wäre eine interessante Möglichkeit, um mit dem Raum zu interagieren und ihn so auf sich wirken zu lassen.

Quellen und Literatur: Verzeichnis und kritische Anmerkungen

Bemerkungen.....	279
Quellenbestände zur Baugeschichte.....	279
Fachzeitschriften, Jahrbücher, Kalender, Zeitungen, Illustrierte.....	280
Standardwerke, Lexika, Inventare zu Kunst, Architektur, Denkmälern, Schulhäusern.....	281
Ausstellungskataloge, Begleitpublikationen zu Ausstellungen	282
Visuelle Medien	283
Websites	283
Literatur.....	284
Interviews mit Fachexpert:innen und mit Vertreter:innen von Institutionen	294
Kritische Anmerkungen zu ausgewählten Sachbereichen.....	294

Bemerkungen

Die Zusammenstellung umfasst neben den zitierten auch sämtliche konsultierten Werke. Die Ausweise im Lauftext erfolgen mittels eines Kürzels (Name oder Herausgeber oder relevantes Stichwort). Die Datierung der Beiträge aus Zeitungen und Zeitschriften (inkl. Beiblätter, Magazine) usw. wird im Lauftext am entsprechenden Ort ausgewiesen. Ausgewählte Zeitungsartikel sind unter dem Namen der Autor:innen in der «Literatur» als Einzelausweise aufgeführt. Zwischen «Quellen» und «Literatur» wird nicht differenziert, alle gedruckten Werke werden unter «Literatur» subsumiert. Gesondert aufgeführt sind die Quellenbestände zur Baugeschichte, die unter dem jeweiligen Standort aufgeführt sind, im Unterschied zu den anderen Zusammenstellungen, die alphabetisch geordnet sind.

Quellenbestände zur Baugeschichte

Stadtarchiv Zürich:

Protokolle Stadtrat: 1892 (Sign. V.B.a.5:5); 1894 (Sign. V.B.a.13:2); 1895 (Sign. V.B.a.13:3)

Geschäftsbericht Stadtrat: 1891 (Sign. V.B.b.43:33); 1893 (Sign. V.B-b.43:35)

Protokoll Vereinigte Kommission des Stadtrats und der Schulpflege: 1877–1892 (V.B.a.10)

Protokoll der Baukommission für das Schulhaus Hirschengraben: 1892–1894 (V.H.c.41.2)

Akten zum Bau des Schulhauses am Hirschengraben: 1890–1892 (V.Hc.41.3); 1892–1894 (V.H.c.41.4)

Pläne und Ansichten: Bau 1891 (Sign. IX.L.11); Gesamtansicht Projekt 1892 (Sign. IX.L.12)

Amt für Städtebau Stadt Zürich:

Dokumentationen zum kommunalen Inventar

Baugeschichtliches Archiv Zürich:

Dokumentationen, Inventare

ETH Zürich, Institut für Geschichte und Theorie der Architektur:

Nachlass August Albert Müller (1846–1912). <https://archiv.gta.ethz.ch/nachlaesse-vorlaesse/august-albert-mueller>

Fachzeitschriften, Jahrbücher, Kalender, Zeitungen, Illustrierte

arCHaeo. Zeitschrift von Archäologie Schweiz (...): Die Helvetier. Les Helvètes. Gli Elvezi, 3/2023.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung / izpb. Europa zwischen Kolonialismus und Dekolonisierung, 3/2018.

Circuszeitung (Zirkus Knie), 6/2023.

Damals: Die Deutschen und ihre Kolonien. Von der «Kulturmission» zum Völkermord. Das Magazin für Geschichte, 5/2024.

Damals: Terror im Kongo. Belgiens König Leopold II. und seine Privatkolonie. Das Magazin für Geschichte, 9/2023.

David Bürkli's Zürcher Kalender nebst Monatskalenderchen und Münz- und Massvergleichen auf das Jahr 1894.

Die Zeit. Geschichte (Zeit Geschichte): Epochen. Menschen. Ideen, Der deutsche Kolonialismus. Und sein umkämpftes Erbe bis heute. 5/2023.

Die Tat (Wochen- / Tageszeitung).

EKR: TANGRAM (Zeitschrift der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus): <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d108.html>

GeoEpoche: Der Kolonialismus. Die Welt im Griff Europas. Das Magazin für Geschichte 97/2019.

Illustrierte schweizerische Handwerker-Zeitung. Unabhängiges Geschäftsblatt der gesamten Meisterschaft aller Handwerke und Gewerbe.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ).

Schweizerische Bauzeitung (SBZ).

Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ).

Tages-Anzeiger (TA).

Zürcher Taschenbücher auf das Jahr ... (1893 bis 1895).

Zürcher Post.

Standardwerke, Lexika, Inventare zu Kunst, Architektur, Denkmälern, Schulhäusern

Amt für Städtebau der Stadt Zürich: Schulhäuser der Stadt Zürich. Spezialinventar. Archäologie und Denkmalpflege (> Schulhaus Hirschengraben), September 2008.

Amt für Städtebau der Stadt Zürich: Spezialinventar Schulhäuser. Städtische Schulhäuser im kommunalen Inventar (> Schulhaus Hirschengraben). Denkmalpflege der Stadt Zürich, August 2000.

Baudin Henry: Les Constructions Scolaires en Suisse (...), Genf 1907.

Brun Carl (Red.): Schweizerisches Künstler-Lexikon. Herausgegeben mit Unterstützung des Bundes und kunstfreundlicher Privater vom Schweizerischen Kunstverein. 4 Bde, Frauenfeld 1905–1917.

Crettaz-Stürzel Elisabeth: Heimatstil. Reformarchitektur in der Schweiz 1896–1914, 2 Bände, Frauenfeld 2005.

Crottet Regula, Grunder Karl, Rothenbühler Verena: Die Kunstdenkmäler des Kantons Zürich. Neue Ausgabe Bd. VI. Die Stadt Zürich VI. Die Grossstadt Zürich 1860–1940, S. 175ff. Reihe: Die Kunstdenkmäler der Schweiz, Bern 2016.

Geiser Arnold: Die Schulhausbauten der Stadt Zürich seit dem Jahre 1893, in: Zürcher Ingenieur- und Architektenverein (Hg.): Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens des eidgenössischen Polytechnikums. Zweiter Teil, 1905, S. 305ff.

Geiser Arnold: Neuere städtische Schulhäuser in Zürich. Separatdruck aus dem Jahrbuch der Schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege 1900, Zürich 1901.

Gesellschaft für Schweizerische Kunstgeschichte (Hg.): Inventar der neueren Schweizer Architektur 1850–1920. Städte Winterthur, Zürich, Zug, Zürich 1992.

Gesellschaft für Schweizerische Kunstgeschichte (Hg.): Kunstführer durch die Schweiz, Band 1, Bern 2005.

Huber Werner: Architekturführer Zürich. Gebäude, Freiraum, Infrastruktur. Edition Hochparterre, Zürich 2020.

Kreis Georg: Zeitzeichen für die Ewigkeit. 300 Jahre Schweizerische Denkmaltopografie, Zürich 2008.

Meyer André: Neugotik und Neuromanik in der Schweiz. Die Kirchenarchitektur des 19. Jahrhunderts, Zürich 1973.

Meyer André: Profane Bauten. Die visuelle Kultur der Schweiz. Ars Helvetica IV, Disentis 1989.

Müller Werner: Zürcher Inventar. Gründerbild einer Stadt: 100 Bauten und Stätten aus Zürichs jüngster Vergangenheit, die das Bild dieser Stadt prägen und für ihre Bewohner, Besucher und kommenden Generationen erhalten bleiben sollten, Zürich 1975.

Rucki Isabelle/Huber Dorothee: Architektenlexikon der Schweiz 19./20. Jahrhundert, Basel 1998.

Schweizerisches Institut für Kunstwissenschaft SIK (Hg.): Biografisches Lexikon der Schweizer Kunst. Unter Einschluss des Fürstentums Liechtenstein (...). 2 Bände, Zürich 1998.

SIKART Lexikon zur Kunst in der Schweiz (sikart.ch). Online-Nachschlagewerk von SIK-ISEA zum visuellen Kunstschaffen in der Schweiz, Zürich 2006 (seither laufend aktualisiert).

Stadt Zürich / Amt für Städtebau (Hg.): Baukultur in Zürich. Stadtzentrum. Altstadt / City. Schutzwürdige Bauten, Stadtgeschichte und Projekte für die Zukunft, Zürich 2008.

Stadtarchiv Zürich (Hg.): Hundert Jahre Gross-Zürich. 100 Jahre 1. Eingemeindung 1893. Publikation des Stadtarchivs und des Baugeschichtlichen Archivs zum Jubiläumsjahr, Zürich 1993.

Verein zur Herausgabe des schweizerischen Künstler-Lexikons (Hg.): Künstler Lexikon der Schweiz XX. Jahrhundert, 2 Bände, Frauenfeld 1958–1967.

Zürcher Denkmalpflege: 7. Bericht 1970–1974 (Stadt Zürich 1968–1973). 1. Teil. Zum europäischen Jahr für Denkmalpflege und Heimatschutz 1975.

Zürcher Denkmalpflege: 9. Bericht, 2. Teil. Stadt Zürich 1974–1979.

Ausstellungskataloge, Begleitpublikationen zu Ausstellungen

Blinde Flecken. Zürich und der Kolonialismus. Stadthaus Ausstellung 20.1. bis 15.7. 2023. Begleitprogramm (Flyer).

Blinde Flecken. Zürich und der Kolonialismus. Publikation zur Ausstellung im Stadthaus. 20.1. bis 15.7. 2023. Hg. von Stadtentwicklung Stadt Zurich, Integrationsforderung, Zürich 2023.

«Die Weltumseglung der Österreichischen Fregatte 'Novara'». Führer durch die Gedächtnisausstellung zur 100. Wiederkehr der Reise 1857–1859. Hg. vom Museum für Völkerkunde Wien, Herbst 1958.

Gustav Gull. Bauten und Projekte in Zürich. Achte Plakatausstellung in der Stadelhofer-Passage Zürich, Mai 1991.

Karl Bodmer. A Swiss Artist in America. 1809–1893. Ein Schweizer Künstler in Amerika. Hg. vom Nordamerika Native Museum Zürich, 8.2. – 9.8.2009.

Ko Aswál – The Next Day. Ausstellung und Begegnung. Völkerkundemuseum Zürich, 18.–30. Juli 2023, 29. August–3. September 2023 (Flyer).

Kolonial. Globale Verflechtungen der Schweiz. Begleitpublikation zur gleichnamigen Ausstellung im Landesmuseum Zürich, 13. September 2024 bis 19. Januar 2025. Hg. vom Schweizerisches Nationalmuseum, Zürich 2024.

Stranger in the Village. Rassismus im Spiegel von James Baldwin. Hg. von Céline Eidenbenz, Sarah Mühlebach, Zürich 2024.

«Stranger in the Village. Rassismus im Spiegel von James Baldwin». Aargauer Kunsthaus, 3.9.2023–7.1.2024 (Flyer).

Völkerschau im Unterricht. Schulwandbild und Kolonialismus. Sonderausstellung des Nordwestdeutschen Schulmuseums. Hg. vom Schulmuseum Bohlenbergerfeld, Bohlenbergerfeld 1994.

Widerstände. Vom Umgang mit Rassismus in Bern. Die Ausstellung des Vereins «Das Wandbild muss weg!». Bernisches Historisches Museum, 25.4.2024–1.6.2025. Begleitheft und Glossar zur Ausstellung (in Kollektivautor:innenschaft von Jovita dos Santos Pinto und Emanuel Haab).

Zürcher Villen des Historismus 1880–1905. Dreizehnte Plakatausstellung in der Stadelhofer-Passage Zürich. Oktober 1993.

Visuelle Medien

«Die Schweizer. Gli Svizzeri. Les Suisses. Ils Svizzers.» Dokufiction-Filme von SRG / SSR (Niklaus Schlienger). Folge 4: «Kampf um den Gotthard – Alfred Escher und Stefano Franscini», 28.11.2013.

«Völkerschauen»: Shows, für die man sich heute schämt. SRF, Schweiz aktuell, 9.9.2019.

Websites

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR: www.ekr.admin.ch

EKR: TANGRAM: <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d108/1390.html>

Fedlex. Publikationsplattform des Bundesrechts: www.fedlex.admin.ch

Quartierverein Wiedikon: Bildersturm in Wiedikon?
www.quartierverein-wiedikon.ch/aktuelles/413.html

Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus GRA: www.gra.ch/

Literatur

Abou Shoak Mandy: Rassistische Diskriminierung und Diskriminierungsschutz konkret. Ein Leitfaden für die Praxis der Sozialen Arbeit. AvenirSocial. Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz, 2021.

Abou Shoak Mandy: Vernissagerede zur Ausstellung «Blinde Flecken – Zürich und der Kolonialismus». Stadthaus Zürich, 19.1.2023.

Abou Shoak Mandy: Völkerschauen in Zürich als Teil einer postkolonialen Vergangenheit. Welchen Beitrag haben Menschenrechte zur Beendigung von Völkerschauen geleistet? Hausarbeit in «Geschichte, Rechtsgrundlage und Politik der Menschenrechte» 2020.

Affolter Simon, Sperisen Vera, unter Mitarbeit von Melissa Girardet et al.: Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln. Eine Studie im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR, Aarau 2023.

Aguigah René: James Baldwin. Der Zeuge. Ein Porträt, München 2024.

Altenberg Peter: Ashantee. Afrika und Wien um 1900. Hg. von Kopp Kristin, Schwarz Werner Michael, Wien 2008.

Altmann Bernd: «Mein Motto fürs Leben bleibt Renaissance». Der Architekt Alfred Friedrich Bluntschli (1842–1930). Inaugural-Dissertation Universität Trier 2000.

Arnet Helen: Abdecken – oder doch lieber erklären? Neue Argumente, in: TA, 29.3.2023.

Arndt Susan: Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen, München 2021.

Arnold Stefan: Propaganda mit Menschen aus Übersee. Kolonialausstellungen in Deutschland 1896 bis 1940, in: Debusmann Robert/Riesz Janos (Hg.): Kolonialausstellungen. Begegnungen mit Afrika? Frankfurt am Main 1995, S.1–24.

Badertscher Hans, Grunder Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern 1997.

Badertscher Hans, Grunder Hans-Ulrich (Hg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Quellenband, Bern 1998.

Baldwin James: Fremder im Dorf. Ein schwarzer New Yorker in Leukerbad, Zürich 2012.

Bär Adolf, Quensel Paul: Bildersaal deutscher Geschichte, Stuttgart 1890.

Bärtschi Hans-Peter: Industrialisierung, Eisenbahnschlachten und Städtebau. Die Entwicklung des Zürcher Industrie- und Arbeiterstadtteils Aussersihl. Ein vergleichender Beitrag zur Architektur- und Technikgeschichte, Basel 1983.

Bärtschi Hans-Peter: Industriekultur im Kanton Zürich. Unterwegs zu 222 Schauplätzen des produktiven Schaffens, Zürich 2009.

Bärtschi Hans-Peter: Industriekultur im Kanton Zürich. Vom Mittelalter bis heute, Zürich 1995.

- Baumgartner Fabian: Die Akte Baumberger – wie zwei Wandbilder des Zürcher Plakatkünstlers und späteren ETH-Professors unter Rassismusverdacht geraten sind, in: NZZ, 28.12.2021.
- Beldner Angélique, Dean Martin R.: Der Sommer, in dem ich Schwarz wurde, Zürich 2021.
- Beyme Klaus von: Die Faszination des Exotischen. Exotismus, Rassismus und Sexismus in der Kunst, München 2008, S. 208.
- Birkner Othmar: Alexander Koch. Englandschweizer und Stilpluralist, in: Zeitschrift für Archäologie und Kunstgeschichte (ZAK), Bd. 29, 1972, S. 131ff.
- Bayly C.A.: The Birth of the Modern World. 1780–1914, Oxford 2004.
- Bitterli Urs: Der «Edle Wilde», in: Theye Thomas (Hg.): Wir und die Wilden. Einblicke in eine kannibalsche Beziehung, Hamburg 1985, S. 270ff.
- Bitterli Urs: Die Entdeckung des schwarzen Afrikaners. Versuch einer Geistesgeschichte der europäisch-afrikanischen Beziehungen an der Guineaküste im 17. und 18. Jahrhundert, Zürich 1980.
- Bitterli Urs: Die exotische Insel, in: Koebner Thomas/Pickerodt Gerhart (Hg.): Die andere Welt. Studien zum Exotismus, Frankfurt am Main 1987, S. 11ff.
- Bitterli Urs: Die «Wilden» und die «Zivilisierten». Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung, München 2004.
- Bitterli Urs: Die Entdeckung Amerikas. Von Kolumbus bis Alexander von Humboldt, München 2006.
- Bitterli Urs: «Edle Wilde»: Zeitphänomen und zeitloses Wunschbild, in: Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur 48/1968–1969.
- Boesch Ina: Weltwärts: Die globalen Spuren der Zürcher Kaufleute, Zürich 2021.
- Bossard Carl: Zur Bildung steigt man empor. Journal21.ch, 8.8.2016.
- Brändle Rea: «Wilde, die sich hier sehen lassen.» Jahrmarkt, frühe Völkerschauen und Schaustellerei. Hg. von Bürgi Andreas, Zürich 2023.
- Brändle Rea: Wildfremd, hautnah. Zürcher Völkerschauen und ihre Schauplätze 1835–1964. Erweiterte Neuauflage, Zürich 2013.
- Brengard Marcel, Schubert Frank, Zürcher Lukas: Die Beteiligung der Stadt Zürich sowie der Zürcherinnen und Zürcher an Sklaverei und Sklavenhandel vom 17. bis ins 19. Jahrhundert. Bericht zu Händen des Präsidialdepartements der Stadt Zürich, Zürich, 2. September 2020.
- Brüggemann Alexander: 90 Jahre «Tim und Struppi». Rassistische Stereotypen und stilbildende Kunst, in: Tagesspiegel, 10. Januar 2019.
- Burga Conradin A.: Oswald Heer. 1809–1883. Paläobotaniker, Entomologe, Gründerpersönlichkeit, Zürich 2013.

- CARAH (Collective for Anti-Racist Art History, Universität Zürich): Antirassismus in der Kunstgeschichte – ein (unfertiger) Leitfaden. www.khist.uzh.ch/de/research/projects/carah
- Chichester Lee K., Gisler Priska, Kunstmuseum Bern (Hg.): Koloniale Tiere? Tierbilder im Kontext des Kolonialismus, Berlin 2024.
- Darman Ashkira, Schär Bernhard C.: Zürcher «Mohren»-Fantasien. Eine bau- und begriffsgeschichtliche Auslegeordnung, ca. 1400–2022. Studie im Auftrag des Präsidialdepartements der Stadt Zürich zu den «Häuserinschriften mit rassistischer Wirkung» an den Liegenschaften am Neumarkt 13 und an der Niederdorfstrasse 29, 14. Februar 2023.
- Daum Andreas W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914, München 2002.
- Dean Martin R.: Ein Koffer voller Wünsche. Roman, Salzburg und Wien 2011.
- Dean Martin R.: Meine Väter. Roman, Zürich 2023.
- Dean Martin R.: Tabak und Schokolade. Roman. Zürich 2024.
- Dean Martin R.: Verbeugung vor Spiegeln. Über das Eigene und das Fremde, Salzburg und Wien 2015.
- Dean Martin R.: Woher kommt mein Weltbild? Die Macht im Kopf, in: Das Magazin (Tages-Anzeiger), 43/2023.
- Debrunner Hans Werner: Presence and Prestige: Africans in Europa. A History of Africans in Europe bevor 1918, Basel 1979.
- Debusmann Robert, Riesz Janos (Hg.): Kolonialausstellungen – Begegnungen mit Afrika? Frankfurt am Main 1995.
- Dittrich Lothar, Rieke-Müller Annelore: Hagenbeck Carl (1844–1913). Tierhandel und Schaustellungen im Deutschen Kaiserreich, Frankfurt am Main 1998.
- Dos Santos Pinto Jovita, Boulila Stefanie: Was Black Lives Matter für die Schweiz bedeutet, in: Republik, 23.6.2020.
- Dos Santos Pinto Jovita, Othene-Nyako Pamela, Pétrémont Mélanie-Evely, Lavanchy Anne, Lüthi Barbara, Purtschert Patricia, Skenderovic Damir (Hg.): Un / doing Race. Rassifizierung in der Schweiz, Zürich / Genf 2022.
- Dreesbach Anne: Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung «exotischer» Menschen in Deutschland 1870–1940, Frankfurt am Main 2005.
- Edelmayer Friedrich, Landsteiner Erich, Pieper Renate (Hg.): Die Geschichte des europäischen Welt Handels und der wirtschaftliche Globalisierungsprozess, Wien / München 2021.
- Einstein Carl: Negerplastik, Leipzig 1915.
- Eissenberger Gabi: Entführt, verspottet und gestorben. Lateinamerikanische Völkerschauen in deutschen Zoos, Frankfurt am Main 1996.

El-Maawi Rahel, Abou Shoak Mandy: Einblick: Rassismus in Lehrmitteln, Zürich 2020.

El-Mafaalani Aladin: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln 2023.

Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.): Die Universität Zürich 1833–1933 und ihre Vorläufer. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Bearbeitet von Ernst Gagliardi et al., Zürich 1938.

Fabian Johannes: Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object, New York 2014.

Fajembola Olaolu, Nimindé-Dundadengar Tebogo: Mit Kindern über Diskriminierungen sprechen, Weinheim / Basel 2024.

Fassbind Tina: Prunkstadt auf Zeit. Zürich einst und jetzt, in: TA, 27.12.2017.

Fässler Hans: Reise in Schwarz-Weiss. Schweizer Ortstermine in Sachen Sklaverei. Vorwort von Joseph Philippe Antonio, Fotos von Hannah Traber, Zürich 2005.

Flüeler Niklaus, Flüeler-Grauwiler (Hg.): Geschichte des Kantons Zürich. Band 3. 19 und 20. Jahrhundert, Zürich 1994.

Fuchs Karin, Menrath Manuel, Nauer Heinz, Ziegler Sabine: Fremde Bilder. Koloniale Spuren in der Schweiz. Eine Unterrichtshilfe für Lehrpersonen. Erarbeitet von Vertreterinnen und Vertretern der Universität Luzern und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern, Luzern 2011.

Furrer Max: Heinrich Pestalozzi steht auf einer der teuersten Wiesen Zürichs. Statuen von Männern aus dem 18. und 19. Jahrhundert sind in Verruf geraten – auch beim Waisenvater gibt es dunkle Stellen, in: NZZ, 11.1.2023.

Gattiker Gottlieb: Heimatkundebuch der Stadt Zürich von 1910, Lehrmittel für die Mittelstufe, Zürich 1910.

Gäumann-Wild Doris: Triumph der Ausschmückung. In der Eingangshalle und in der Aula des Schulhauses Hirschengraben, in: NZZ, 21. Januar 1961, Nr. 232.

Geisseler Zeno: «Möglicherweise rassistisch». Der Kanton Zürich hat seine Kunstsammlung durchforschet und glaubt, Problematisches gefunden zu haben, in: NZZ, 9.4.2022.

Germann Pascal: Laboratorien der Vererbung. Rassenforschung und Humangenetik in der Schweiz, 1900–1970, Göttingen 2016.

Geulen Christian: Geschichte des Rassismus, München 2021.

Glover Anja: Was ich dir nicht sage, 2025 (BoD).

Grewe Bernd-Stefan, Lange Thomas: Kolonialismus. Reclam-Reihe «Kompaktwissen Geschichte», hg. von Gerhard Henke-Bockschatz, Stuttgart 2015.

Grimm Reinhold, Sadjì Amadou B. (Hg.): Dunkle Reflexe. Schwarzafrikaner und Afro-Amerikaner in der deutschen Erzählkunst des 18. und 19. Jahrhunderts. Fünf exemplarische Texte, Bern 1992.

- Guyer Ernst Viktor: Vom Naturalienkabinett der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich zum Zoologischen Museum der Universität. Sonderdruck aus «Vierteljahrsschrift der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich». Jg. 119, Schlussheft, 31. Dezember 1974, S. 361ff.
- Hagenbeck Carl: Von Tieren und Menschen. Erlebnisse und Erfahrungen, Hamburg 2013.
- Haupt Isabel: Bildung der Jugend – Schulhäuser und Kunst, in: Stiftung Museum Burghalde (Hg.): Helden und Propheten. Der neu entdeckte Werner Büchly, Zürich 2021, S. 78ff.
- Haupt Isabel: «Form follows Curriculum? Notizen zum Schulhausbau in der Schweiz», in: Kunst + Architektur in der Schweiz, 3/2018, S. 4ff.
- Heck Johann Georg: Bilder-Atlas zum Conversations-Lexikon. Ikonographische Encyklopädie der Wissenschaften und Künste. 4,1: Vierte Abtheilung, Völkerkunde der Gegenwart; [Tafelband] mit 42 Tafeln, Leipzig, Brockhaus 1849. Dazu Textband: Bilder-Atlas zum Conversations-Lexikon, Leipzig 1860.
- Honold Alexander: Der Exot und sein Publikum. Völkerschau in der Kolonialzeit, in: Becker Franz (Hg.): Rassenmischehen, Mischlinge, Rassentrennung: Zur Politik der Rasse im deutschen Kolonialreich, Stuttgart 2004, S. 357ff.
- Howald Stefan: Die Einzigartigkeit des Lebens. Rea Brändle (1953–2019), in: WOZ, 12.9.2019.
- Howald Stefan: Klassenanalyse: Man kann es auch elegisch sehen, in: WOZ, 18.12.2014.
- Huber Martin: Rassismusdebatte in Zürich. Die umstrittene Völkerschau im Schulhaus, in: TA, 27. April 2021.
- Hugentobler-Schwager Hildegard: Der Anthropologe Rudolf Martin (1864–1925). Inaugural-Dissertation, Zürich 1990.
- Illi Martin: Schulhaus Hirschengraben (Referat) und Ordner mit gesammelten Beiträgen und Artikeln, 2023.
- Imboden Monika: Die Schule macht gesund. Die Anfänge des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900, Zürich 2003.
- Jewell Tiffany: Das Buch vom Anti-Rassismus. Übersetzt von Elvira Willems, illustriert von Aurélia Durand, Berlin 2020.
- Jung Joseph: Aufstieg, Macht, Tragik. Alfred Escher 1819–1882, Zürich 2017 (6. Auflage).
- Jung Joseph: Das Laboratorium des Fortschritts. Die Schweiz im 19. Jahrhundert, Zürich 2020.
- Jung Joseph: Der Aufbruch zur modernen Schweiz. Alfred Escher 1819–1882. 4 Bände, Zürich 2006.
- Jung Joseph (Hg.): Alfred Eschers Briefe aus der Jugend- und Studentenzeit 1831–1843. Band 2 der Reihe «Alfred Escher. Briefe. Ein Editions- und Forschungsprojekt der Alfred Escher-Stiftung», Zürich 2010.
- Kafka Franz: Sämtliche Erzählungen (vgl. «Ein Bericht über eine Akademie»), Frankfurt/Main 1970.

- Kattmann Ulrich: Rassenbegriff, in: Lexikon der Biologie: Menschenrassen. <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/menschenrassen/42123>
- Keel Aldo: Held oder Kolonialist? Ein Gemälde über Leiv Eiriksson löst in Norwegen einen Streit aus, in: NZZ, 10. März 2023.
- Keller Christoph: Der Schädelvermesser. Otto Schlaginhaufen, Anthropologie und Rassenhygieniker: eine biographische Reportage, Zürich 1995.
- Klammer Evelyn: Völkerschau im Museum. Zur 'Authentizität' der ethnografischen Karyatidhermen Viktor Tilgners im Naturhistorischen Museum Wien, in: www.kunstgeschichte-ejournal.net/566/ (2020).
- Kohl Karl-Heinz: Neun Stämme. Das Erbe der Indigenen und die Wurzeln der Moderne, München 2024.
- Kollektiv vo da: «Völkerschauen» in der Schweiz. Um den gegenwärtigen Rassismus zu verstehen, bedingt es auch einen Blick in dessen Vergangenheit. Magazin VODA, 2. Oktober 2020 – Hintergrund.
- Kpao Sarè Constant: Das postkoloniale Potential der Literarisierung von Völkerschauen in der deutschsprachigen Literatur. Von «Ausstellungsnegern» zu Akteuren der interkulturellen Völkerverständigung, in: *Recherches germaniques*, 45/2015, S. 143ff.
- Kpao Sarè Constant: Postkoloniale Erinnerungskultur in der zeitgenössischen deutschsprachigen Afrika-Literatur, Hamburg 2012.
- Kreis Georg: Blicke auf die koloniale Schweiz. Ein Forschungsbericht, Zürich 2023.
- Lampert Kurt: Die Völker der Erde. Eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker, Stuttgart / Leipzig 1902.
- Latifi Kalterina: Darf man das sagen?, in: Das Magazin (Tages-Anzeiger), 2/2023, S. 5.
- Ledebur Michael von: Kolonialismus in der Stadt Zürich. Haarsträubende Geschichtsklitterung im Schulbuch, in: NZZ, 15.9.2023.
- Ledebur Michael von: «Mohren»-Inscription in Zürich. Die historische Aufarbeitung ging gründlich daneben, in: NZZ, 29.3.2023.
- Ledebur Michael von: Wie rassistisch ist der «Mohr»? Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Zürich kommt zu einem überraschenden Ergebnis, in: NZZ 29.3.2023.
- Lehane Dennis: «Wir leben wie selbstverständlich in einer Kultur der Weissen.» Interview mit Markus Wüest, in: Das Magazin (Tages-Anzeiger), 37/2023.
- Lengwiler Martin, Rothenbühler Verena, Ivedi Cemile: Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2007 (+CD-Rom).

Mac Donald Heather: Weisse Künstler sollen keine Schwarzen porträtieren. Schönheit und Kraft des Ausdrucks spielen in der Kunst keine Rolle mehr. Museen werden zu ideologischen Anstalten, in: NZZ, 15.4.2023.

Marti Michael: Das N-Wort an der Wand. Rassismusalarm im Schulhaus, TA, 3.9.2020.

Marti Michael: Wie raffgierig war die Schweiz wirklich? Ausstellung. Das Landesmuseum versucht sich am umstrittenen Trendthema der kolonialen Schuld unseres Landes, in: TA, 13.9.2024.

Martin Rudolf (Hg.): Prospekt über die Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie, Zürich (1903).

Martin Peter: Schwarze Teufel, edle Mohren: Afrikaner in Geschichte und Bewusstsein der Deutschen, Hamburg 2001.

Mattioli Aram: Verlorene Welten. Eine Geschichte der Indianer Nordamerikas 1700–1910, Stuttgart 2018.

Menrath Manuel (Hg.): Afrika im Blick: Afrikabilder im deutschsprachigen Europa, 1870–1970, Zürich 2012.

Mergenthaler Volker: Völkerschau, Kannibalismus, Fremdenlegion. Zur Ästhetik der Transgression (1897–1936), Tübingen 2005.

Minder Patrick: «Wie Bilder unseren Blick auf die koloniale Welt und die koloniale Schweiz geprägt haben», in: TANGRAM. Zeitschrift der EKR, 47/2023, S. 37f.

Mohamedou Mahmoud Mohamed, Rodogno Davide: Temps, Espace et Histoires. Monuments et héritage raciste et colonial dans l'espace public genevois: état des lieux historique, Genf 2022. <https://www.geneve.ch/document/monuments-heritage-raciste-colonial-espace-public-etude-2022-ville-geneve>

Morrison Toni: Rezitativ. Aus dem Englischen von Tanja Handels, Hamburg 2023.

Moser Heinrich: August Boesch, in: Die Schweiz. Schweizerische illustrierte Zeitschrift, Bd. 16, 1912, S. 62ff.

Mosse George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa. Aus dem Amerikanischen von Elfriede Burau und Hans Günter Holl, Frankfurt am Main 2006.

Mugglin Leonie, Efonayi Denise, Ruedin Didier, D'Amato Gianni: Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz. SFM Studies, Universität Neuenburg, 2022.

Müller Paul: «Schwarze Amerikaner (1866–1870)», in: Frank Buchser 1828–1890, Ausstellungskatalog, Kunstmuseum Solothurn 1990, S. 149f.

Nelson Elyse, Walters Wendy S.: Fictions of emancipation, Carpeaux's Why born enslaved! Reconsidered, New York, 2023.

Ogette Tupoka: Ein rassismuskritisches Alphabet, München 2022.

Ogette Tupoka: Und jetzt Du! Zusammen gegen Rassismus, München 2023.

Ossagiobare Nora: Daily Soap, Zürich 2025.

Osterhammel Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009.

Osterhammel Jürgen, Jansen Jan C.: Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München 2017.

Otele Olivette: Afrikanische Europäer. Eine unerzählte Geschichte, Berlin 2022.

Pädagogische Hochschule (Hg.): Zürich und der Kolonialismus. Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I. (2023).

Peruchi-Petri Ursula: «Vallottons Ambiguität – La Blanche et la Noire», in: Ursula Peruchhi-Petri: Félix Vallotton in der Villa Flora, Ausstellungskatalog Villa Flora Winterthur 2007, S. 51ff.

PG RiöR (Rassismus im öffentlichen Raum): Möglichkeiten zum Umgang mit kolonialen Spuren im Stadtraum. Bericht der Projektgruppe RiöR zuhanden des Stadtrates, Zürich März 2021. www.stadt-zuerich.ch/integration

Purtschert Patricia: Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weissen Schweiz, Bielefeld 2019.

Purtschert Patricia: «Vom ABC der De-/Kolonisierung. Oder das Wylergut liegt in der Welt», in: Begleitheft und Glossar zur Ausstellung Widerstände. Vom Umgang mit Rassismus in Bern, Bernisches Historisches Museum 2024, S. 11ff.

Purtschert Patricia, Lüthi Barbara, Falk Francesca (Hg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien, Bielefeld 2012.

Ratzel Friedrich: Anthropogeographie. Erster Teil: Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte, Darmstadt 1899.

Ratzel Friedrich: Völkerkunde. Die Naturvölker Afrikas (Bd. 1); Die Naturvölker Ozeaniens, Amerikas und Asiens (Bd. 2); Die Kulturvölker der Alten und der Neuen Welt (Bd. 3), Leipzig 1885–1888 (erste Auflage) / 1894/95 (zweite Auflage).

Rauhut Christoph: Das tragische Genie. Zum 100. Todestag des Architekten Alexander Koch – eine aussergewöhnliche Züricher Persönlichkeit, in: NZZ, 28. April 2011.

Reinhard Wolfgang: Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der Europäischen Expansion 1415–2015, München 2020.

Reisinger Nikolaus: Das Zeitalter des Hochimperialismus – Europas Aufbruch zur Weltwirtschaft, in: Edelmayer Friedrich, Landsteiner Erich, Pieper Renate (Hg.): Die Geschichte des Europäischen Welthandels und der wirtschaftliche Globalisierungsprozess, Wien / München 2021, S. 207ff.

Richter Roland: Die erste Deutsche Kolonialausstellung 1896. Der «Amtliche Bericht» in historischer Perspektive, in: Debusmann Robert, Riesz Janos (Hg.): Kolonialausstellungen– Begegnungen mit Afrika? Frankfurt am Main 1995, S.25ff.

- Riesz Janos: «Kolonialwaren». Die grossen Kolonialausstellungen als «exotische» Warenlager und Instrumente kolonialer Propaganda, in: Debusmann Robert, Riesz Janos (Hg.): Kolonialausstellungen. Begegnungen mit Afrika? Frankfurt am Main 1995, S. 159ff.
- Rohrer Jürg: Mahagonisitze für das Mädchenklo: Als die Stadt noch klotzen durfte, in: TA, 17.10. 2012.
- Roig Emilia: why we matter. Das Ende der Unterdrückung, Berlin 2022.
- Ruetz Bernhard: Von der Tierschau zum Naturschutzraum. Der Zoo Zürich und seine Direktoren. Schweizer Pioniere der Wirtschaft und Technik, Band 92, Zürich 2011.
- Sandl Helga: Carl Roesch. Mosaikportale für das Gebäude der Sihlpost in Zürich 1929, Kasernenstrasse 95 und 97. Carl und Margrit Roesch-Stiftung: www.carl-roesch.ch/oeuvre/werke-im-oeffentlichen-raum/werke_im_oeffentlichen_raum_5/
- Sarasin David: Skandal-Auftritt am Zunftball. Blackfacing am Sechseläuten hat keine juristischen Konsequenzen, in: TA, 7.12.2023.
- Schär Bernhard C.: Ein zweifaches Ringen um Anerkennung: Zur Geschichte und Gegenwart des (Anti-)Rassismus in der Schweiz, in: Sozialalmanach. Wir und die Anderen: Nationalismus.... 2018, S. 159ff.
- Schär Natascha: Exotisch, fremd, wild. Die mediale Wahrnehmung der Basler, Berner und Zürcher Völkerschauen von 1879 bis 1905 im Kontext der damaligen Rassenlehre. Masterarbeit 2016/17, Historisches Institut der Universität Bern.
- Scherrer Giorgio: Ein Indigener aus Chile sucht in Zürich Versöhnung, in: NZZ, 21.7.2023.
- Schinz Heinrich Rudolf: Naturgeschichte und Abbildungen des Menschen der verschiedenen Rassen und Stämme nach den neuesten Entdeckungen und vorzüglichen Originalen. Erste Auflage 1824 / dritte vermehrte Auflage, Zürich 1845.
- Schlup Thomas: Otto Baumberger, in: Kunstbulletin, 5/2023.
- Schmutz Hans-Konrad: «Völker wechseln – Rassen bleiben». Rassendiskurs und Nationalgeschichte im späten 19. Jahrhundert, in: Egli Werner, Schärer Kurt (Hg.): Erbe, Erbschaft, Vererbung, Zürich 2005.
- Schönauer Roman G.: Ein Baudenkmal der Superlative: Das Schulhaus am Hirschengraben. Kommentar zum 26. Neujahrsblatt der Freisinnig-Demokratischen Partei Zürich 1 auf das Jahr 2007 (=fliegendes Blatt).
- Schumacher Yves H.: Sklaven und Hofmohren. Afrikaner in Europa zwischen dem 15. und 19. Jahrhundert, Zürich 2021.
- Schwarz Werner Michael: Anthropologische Spektakel. Zur Schaustellung «exotischer» Menschen. Wien 1870–1910, Wien 2001.
- Senn Marcel, Gschwend Lukas: Rechtsgeschichte II–Juristische Zeitgeschichte, Zürich 2010.

- Sippel Harald: Rassismus, Protektionismus oder Humanität? Die gesetzlichen Verbote der Anwerbung von «Eingeborenen» zu Schaustellungszwecken in den deutschen Kolonien, in: Debusmann Robert/Riesz Janos (Hg.): Kolonialausstellungen – Begegnungen mit Afrika? Frankfurt am Main 1995, S 43ff.
- Stadtarchiv Zürich, Baugeschichtliches Archiv der Stadt Zürich (Hg.): Hundert Jahre Gross-Zürich. 100 Jahre 1. Eingemeindung 1893. Beiträge von Fritz Lendenmann et al., Zürich 1993.
- Stadtzunft Zürich (Hg.): Aufbruch einer Stadt, Zürich 2017.
- Staehelin Balthasar: Völkerschauen im Zoologischen Garten Basel 1879–1935, Basel 1993.
- Starkloff Kristina: Völkerschauen / Zurschaustellungen, in: Pim den Boer, Heinz Duchhardt, Georg Kreis, Wolfgang Schmale (Hg.): Europa und die Welt. Band 3, München 2012. <https://doi.org/10.1524/9783486714012.165>
- Studer Daniel: Der Bildhauer August Bösch – ein Deutschrömer Künstler aus dem Toggenburg, in: Toggenburger Jahrbuch 2004, S. 151ff.
- Suter Daniel: Die Völkerschau in der Mädchenschule, in: TA, 10.9.2007.
- Tautz Diethard: Evolutionstheorie auf dem Prüfstand. Charles Darwin, in: Spektrum, 28.4.2021. <https://www.spektrum.de/news/charles-darwin-evolutionstheorie-auf-dem-pruefstand/1860808>
- Theye Thomas (Hg.): Wir und die Wilden. Einblicke in eine kannibalische Beziehung. Mit Beiträgen von Urs Bitterli et al., Hamburg 1985.
- Thode-Arora Hilke: Für fünfzig Pfennig um die Welt. Die Hagenbeckschen Völkerschauen, Frankfurt am Main 1989.
- Tiedemann Friedrich: Das Hirn des Negers mit dem des Europäers und Orang-Outangs verglichen. Einführung von Hans-Konrad Schmutz, Marburg an der Lahn 1984.
- Tribelhorn Marc: Begaffte «Exoten». An der Landesausstellung von 1896 soll ein «Negerdorf» das Publikum unterhalten, in: NZZ, 19.6.2016.
- Tribelhorn Marc: Teil einer globalen Gewaltgeschichte. Das Landesmuseum Zürich zeigt, wie die Schweiz in den Kolonialismus verstrickt war – und wie er bis heute nachwirkt, in: NZZ, 13.9.2024.
- Wälchli Gottfried: Frank Buchser 1828–1890. Leben und Werk, Zürich 1941.
- Widmer Sigmund: Aufschwung mit dem Liberalismus. Band 9 der Reihe: Zürich. Eine Kulturgeschichte, Zürich 1982.
- Wiedemann Felix: Rassenbilder aus der Vergangenheit. Die anthropologische Lektüre antiker Bildwerke in den Wissenschaften des 19. und 20. Jahrhunderts, Göttingen 2024.
- Würzler Pia: Das Negerdorf an der Landesausstellung in Genf 1896, in: NZZ, 29./30.8.1987.
- Ziauddin Bruno: Bad news, Zürich 2016.

Ziauddin Bruno: Curry Connection. Wie ich zu fünf Tanten, 34 Cousins und einem neuen Namen kam, Hamburg 2010.

Ziauddin Bruno: Woher kommst du? Identitätsfragen und andere Zumutungen. Mit einem Nachwort von Martin R. Dean, Zürich 2021.

Ziegler Peter: Aus der Geschichte des Schulhauses Hirschengraben in Zürich, Zürich 1976.

Ziegler Peter: Hundert Jahre Schulhaus Hirschengraben in Zürich, Wädenswil 1994.

Interviews mit Fachexpert:innen und mit Vertreter:innen von Institutionen

Die Interviews mit den nachfolgenden Personen sind im Anhang protokolliert:

Abou Shoak Mandy, Beldner Angélique, Bessermann Philip, Bhagwati Annette, Dean Martin R., Demeester Ann, Flitsch Mareile, Gadaleta Serena, Gschwend Lukas, Haupt Isabel, Huber Sasha, Jauch Ursula Pia, Koller Thomas, Léchet Shiao, Notter Markus, Nussbaumer Reto, Sigg Uli, Schneider Schüttel Ursula, Reimann Giulia, Schubert Benedict, Sperisen Vera, Stampfli Alain, Steiner Juri, Tonella Denise, Valdivia Rojas Selina, Ziauddin Bruno.

Kritische Anmerkungen zu ausgewählten Sachbereichen

Zur Gründungs- und Baugeschichte des Schulhauses am Hirschengraben

Die Gründungs- und Baugeschichte ist in den aufgeführten Quellenbeständen gut dokumentiert. Neben den entsprechenden Protokollen, Geschäftsberichten und Plänen ist die breite Berichterstattung in der Schweizerischen Bauzeitung der Jahre 1890 bis 1895 grundlegend: Vgl. insbesondere SBZ 1890: Hefte 9, 10, 13, 14; 15; 1891: 3; 1894: 5, 6, 7. – Zu Alexander Koch vgl. Birkner; Rauhut; dazu SBZ, 1911 Heft 18. Zu August Albert Müller vgl. den Hinweis unter den Quellenbeständen. Zu Koch und Müller vgl. auch die entsprechenden Ausführungen in den aufgeführten Standardwerken und Lexika.

Zu Architektur und Kunst am Bau des Schulhauses, zum ikonografischen Programm der Aula

Eine monografische architektur- und kunstgeschichtliche Publikation zum Schulhaus Hirschengraben fehlt. Die im Text zur Rezeption aufgeführten Beiträge in den entsprechenden Standardwerken sind lexikografischer Natur. Für die vorliegende Aufgabenstellung schlug besonders negativ zu Buche, dass eine systematische und integrale kunstgeschichtliche Abhandlung über die Aula, deren Interieur und namentlich über die Figurenköpfe fehlt. Dieses Defizit wurde dadurch akzentuiert, dass auch in Fachzeitschriften keine nennenswerten kritischen Besprechungen, die auch historische und kulturpolitische Kontexte aufgenommen hätten, dokumentiert sind. Wie beim künstlerischen Schmuck an der Fassade, im Vestibül und der Spielhalle sind für die Aula-Dekorationen keine zeitgenössischen Pläne überliefert. Bedauernd ist, dass neben anderen Quellen (z.B. Werkverträgen) namentlich das künstlerische Konzept, das der Aula zu Grunde liegt, und das überliefert war, im Verlaufe der Zeit verschollen ist.

Die Rezeption des Schulhauses und der Aula in Medien und Publikationen mit dem Ausweis der entsprechenden Titel und den relevanten Ausführungen zu den Figurenköpfen wurde in einem eigenen Kapitel des Gutachtens dargestellt. Auf die kritische Wiedergabe an dieser Stelle wird daher verzichtet.

Vor diesen skizzierten Hintergründen werden die künstlerischen und handwerklichen Arbeiten der Aula erstmals in diesem Gutachten integral beurteilt und in zeitgenössischen Kontexten qualifiziert. Die

ausgeführten kunstgeschichtlichen Analysen, Beschreibungen und Vergleiche basieren auf eigenen Kompetenzen und Erfahrungen. Dies gilt namentlich auch für die interpretatorische Gegenüberstellung des «Eigenen» mit dem «Fremden» – für die Konfrontation der «Backfische» von August Bösch mit den acht Figurenpaaren der Völker, den «Menschenrassen».

Zu Zürich und zur Schweiz ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Als Überblicksdarstellungen zum Aufschwung Zürichs ab Mitte des 19. Jahrhunderts, zur wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umgestaltung und zur Entwicklung einer Industriegesellschaft vgl. beispielhaft die Beiträge von Fritzsche / Lemmenmeier in der «Geschichte des Kantons Zürich» (1994), dazu die älteren, populär geschriebenen, doch für bauliche Veränderungen relevanten Ausführungen von Widmer (1982) sowie die entsprechenden Beiträge im aktuellen (2017), von der Stadtzunft herausgegebenen Sammelband «Zürich. Aufbruch einer Stadt» (vgl. Stadtzunft). – Zu den Eingemeindungen 1893 und zum Werden der Grossstadt Zürich vgl. die Begleitpublikation zu «Hundert Jahre Gross-Zürich» (1993), herausgegeben vom Stadtarchiv Zürich. – Zur Industrialisierung vgl. die aufgeführten Arbeiten von Bärtschi. – Zu den Zürcher Hochschulen und den entsprechenden Forschungsschwerpunkten vgl. Burga; Erziehungsrat des Kantons Zürich; Guyer. – Zum wirtschaftspolitischen Aufbruch Zürichs und der Schweiz (am Beispiel von Alfred Escher) vgl. Jung, Aufbruch (2006); Jung, Escher (2017). Zur Schweiz im 19. Jahrhundert vgl. Jung, Laboratorium.

Zu Völkerschauen (Völker ausstellungen)

Zu Völker ausstellungen (Zurschaustellung von Völkern, Völkerschauen) im deutschsprachigen Raum existiert eine breit angelegte und differenzierte Forschungsliteratur, die – von Ausnahmen abgesehen – im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts Aufschwung nahm. Für die Situation in Deutschland seien von den frühen Veröffentlichungen beispielhaft erwähnt: die Publikation der Ethnologin Hilke Thode-Arora, die 1989 – quellenbasiert – am Beispiel der Hagenbeckschen Völkerschauen Organisationsstrukturen der kommerziellen Inszenierung menschlicher «Exotik» aufzeigte (vgl. Thode-Arora); die Arbeit über «Tierhandel und Schaustellungen im Deutschen Kaiserreich» (1998) auf der Basis von Carl Hagenbeck (vgl. Dittrich / Rieke-Müller); der Sammelband über Kolonialausstellungen 1995 (vgl. Debusmann / Ries); das Werk von Gabi Eissenberger (1996) über «Lateinamerikanische Völkerschauen in deutschen Zoos» (vgl. Eissenberger). Wesentliche Impulse vermittelte ein Forschungsprojekt der Ludwig-Maximilians-Universität München zur «kulturellen Inszenierung von Fremdheit im 19. Jahrhundert», in dem unter anderem die Dissertation von Anne Dreesbach entstand, die 2005 publiziert wurde (vgl. Dreesbach, 2005). Von Dreesbach siehe auch die zusammenfassenden Ausführungen in «Europäische Geschichte Online» (vgl. Dreesbach, EGO). Heute liegt eine Fülle von Publikationen – auf wissenschaftlicher Grundlage wie mit populärem Charakter – vor, die auf vielfältigen Fragestellungen beruhen. Beispielhaft: Was machte die Faszination von Völker ausstellungen für die Zuschauer:innen aus, was bedeutete das zur Schau gestellt werden für «fremde» Menschen? Neben autobiografischen Publikationen (vgl. Hagenbeck), solchen zu organisatorischen Aspekten, zur Entstehungsgeschichte und zu Inszenierungen von Völker ausstellungen finden sich Arbeiten über «Völker ausstellungen und Wissenschaft», über «Völkerschauen in der deutschsprachigen Literatur» (vgl. Kpao Saré oder Grimm/Sadji), über «Rassenmischehen, Mischlinge, Rassentrennung» im deutschen Kolonialreich (vgl. Honold) oder über die «Ästhetik der Transgression» (vgl. Mergenthaler). Einen prägnanten und konzisen Überblick (2012) über das Phänomen «Völkerschauen / Zurschaustellungen» vermittelt Kristina Starkloff (vgl. Starkloff).

Zu Schaustellungen in Österreich siehe beispielhaft die Arbeit von Werner Michael Schwarz über die Verhältnisse in Wien 1870 bis 1910 (vgl. Schwarz). Zu den Schriftstellern, die Völker ausstellungen persönlich verfolgten, sei – neben Frank Kafka, der 1911 eine Völkerschau im Prager Zoo besuchte (vgl. Kafka) – beispielhaft Peter Altenberg genannt. Mit seiner Prosaskizze «Ashantee» beschreibt Altenberg das «Aschantiefieber», das 1896 durch das «Aschanti-Dorf» in Wien ausbrach. Altenberg, der im «Dorf» lebte und mit einem Aschanti-Mädchen eine erotische Beziehung

einging, kritisiert Arroganz und Rassismus der Wiener Gesellschaft. Ist Altenberg mehr Kritiker, der die Zurschaustellungen brandmarkte? Oder ist er der perfide, pädophile Verführer? Altenberg gilt in der Gegenwart als Denkfigur für die transdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Modernität in literarischen Texten und unterschiedlichen Medien (beispielhaft: Forschungsnetzwerk «BTWH – Emergence of Modernity»).

In der Schweiz setzte die Beschäftigung mit dem Thema «Völkersausstellungen» massgeblich in den 1990er Jahren ein. Grundlegend waren zwei Bücher mit unterschiedlichen Ansätzen. Der Historiker Balthasar Staehelin setzte 1993 den Ausgangspunkt. Abgestützt unter anderem auf reichhaltige Quellen aus dem Zooarchiv, untersuchte er die Völkerschauen im Zoologischen Garten Basel der Jahre 1879 bis 1935, wobei er wichtige Ausführungen zu wirtschaftlichen Aspekten machte (vgl. Staehelin). 1995 folgte die Journalistin Rea Brändle mit ihrem Buch «Wildfremd, hautnah» und gab – in freier Form und ohne kritische Anmerkungen und historische Kontextualisierungen – einen Überblick über die Völkerschauen in Zürich von 1835 bis 1964. Brändle verfolgte Gruppen- und Einzelschicksale und verwob ihre Informationen aus Zeitungen und Archivmaterialien durch Spürsinn zu spannenden Erzählungen und Geschichten. Sie machte wertvolle chronologische Angaben. Bereits vor der Herausgabe ihres Buches hatte Brändle 1992 in der «Wochenzeitung» (WOZ) eine Reportage über eine Gruppe aus Feuerland publiziert, von denen 1882 anlässlich einer Völkerschau in Zürich fünf gestorben waren. 2013 erschien die erweiterte Neuauflage von «Wildfremd, hautnah» mit thematischen Ergänzungen und ausführlichen Quellen- und Literaturangaben, dazu in einem grösseren Format, welches das angereicherte Bildmaterial in prächtiger Qualität zur Darstellung brachte. Mit ihren Arbeiten trug Brändle dazu bei, dass die Völkerschauen in der Schweiz über die Landesgrenzen hinaus Beachtung fanden. 2023 erschien von Brändle postum ein weiteres Buch, das sich auf frühe Völkerschauen und Jahrmärkte und unter anderem auf die brüchige Linie zwischen Schaulust und wissenschaftlichem Interesse fokussiert (vgl. Brändle / Bürgi). Beispielhaft erwähnt sei die Unterrichtshilfe für Lehrpersonen (2011), die kolonialen Spuren in der Schweiz nachgeht (vgl. Fuchs et al.). – Das Interesse an Völkersausstellungen in unterschiedlichen Perspektiven und Fragestellungen ist in der Schweiz bis heute ungebrochen. Dies zeigt sich im Rahmen der akademischen Ausbildung: etwa in der Masterarbeit von Ivan Berger 2013 mit Fokus auf Basel (vgl. Berger) oder in der Bachelorarbeit von Anna de Quervain 2015 mit Fokus auf Bern. 2016 schrieb Natascha Schär ihre Masterarbeit über «mediale Wahrnehmung der Basler, Berner und Zürcher Völkerschauen von 1879 bis 1905 im Kontext der damaligen Rassenlehre» (vgl. Schär Natascha). 2018 widmete sich Achim Hoop den «Völkerschauen in St. Gallen» (vgl. Hoop). Beispielhaft auch die von Mandy Abou Shoak 2020 geschriebene Hausarbeit (vgl. Abou Shoak, Völkerschauen), die Beiträge des Kollektivs vo da, die sich auf die Arbeiten von Rea Brändle abstützen (vgl. Kollektiv vo da), von Mark Tribelhorn über die Landesausstellung von 1896 (vgl. Tribelhorn, «Exoten») oder von Giorgio Scherrer über einen Indigenen aus Chile, einen Kawésqar, der auf der Suche nach Vorfahren in Zürich Versöhnung suchte (vgl. Scherrer).

Zur Frage nach Diffamierung durch die Figurenköpfe und dem rassistischen Gehalt in der «Völkergalerie»

Die kritischen Gespräche mit Fachexpert:innen aus unterschiedlichen Disziplinen und Vertreter:innen von Institutionen gaben wichtige Hinweise auf kultur- und gesellschaftspolitische Aspekte und Zusammenhänge, die für die Thematik des Gutachtens relevant sind – auch zur Frage nach allfälliger Diffamierung einzelner «Völker» oder zur Frage, ob einzelne Figurenköpfe oder die Galerie als Ganzes als rassistisch zu beurteilen sind. Unverzichtbar waren in diesem Zusammenhang auch die Erhebungen bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrpersonen des Schulhauses Hirschengraben, die wie keine anderen Personen regelmässig und direkt mit der Aula und deren Figurenschmuck konfrontiert sind.

Zur Kulturgeschichte europäisch-überseeischer Interaktionen, zu «edlen Wilden», zur Klassifikation von Menschenrassen und zur Völkerkunde, zum Begriff «Rasse» im historischen Kontext

Grundlegend zu Interaktionen zwischen Europa und anderen Kontinenten und zu den «edlen Wilden» sind die aufgeführten Arbeiten von Urs Bitterli (vgl. Bitterli ...), namentlich seine umfangreichen, thematisch aufgefächerten, mit weiterführenden kritischen Anmerkungen versehenen Publikationen über «Die 'Wilden' und die 'Zivilisierten'» (vgl. Bitterli 2004) und über «die Entdeckung des schwarzen Afrikaners» (vgl. Bitterli, 1980). – Zur Geschichte von Afrikanern in Europa vgl. Debrunner, dazu Schumacher. – Zur «Geschichte der Indianer Nordamerikas» vgl. – neben Bitterli – die aktuelle Arbeit von Mattioli. – Aus der Fülle von Literatur über den Darwinismus im Allgemeinen und zu «Menschenrassen» vgl. beispielhaft die Beiträge des Biologen Ulrich Kattmann im Lexikon der Biologie (vgl. Kattmann) und von Diethard Tautz, Direktor am Max-Planck-Institut (vgl. Tautz); zu «Darwinismus und Biologie-Unterricht im Meinungsstreit» vgl. Daum. Massgeblich für die Themenbereiche «Rasse und Recht», «Rassenlehren als Pseudo-Wissenschaft», «Rassenbegriff und Geschichte» usw. ist das Standardwerk von Marcel Senn und Lukas Gschwend (vgl. Senn/Gschwend). – Zur zeitgenössischen «Völkerkunde» vgl. die im Gutachten ausgeführten Werke von Schinz (1845), Heck (1849), Ratzel (1894/95 und 1899), dazu Lampert (1902). – Zu unterschiedlichen Fragestellungen und Themen im Zusammenhang mit Rassismus publiziert die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) einmal im Jahr eine Zeitschrift (vgl. EKR, TANGRAM).

Zu einzelnen Aspekten des Rassismus in der Schweiz

Zu Rassismus in der Kunst mit Fallbeispielen siehe die Ausführungen des Gutachtens (vgl. S. 174). – Zu Rassendiskurs und Nationalgeschichte des späten 19. Jahrhunderts vgl. Schmutz. – Zum Anthropologen Rudolf Martin vgl. Hugentobler-Schwager, zu dessen Schüler Otto Schlaginhaufen vgl. Keller. – Zu «Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln» vgl. die Studie (2023) von Affolter / Sperisen. – Zum «strukturellen Rassismus» vgl. die Grundlagenstudie (2022) von Mugglin / Efonayi / Ruedin / D'Amato, dazu das entsprechende Themenheft (46) von TANGRAM (vgl. EKR: TANGRAM). – Zur Rassismus-Strafnorm (Art. 261^{bis} StGB) vgl. die entsprechenden Ausführungen der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (vgl. www.ekr.admin.ch) und insbesondere das Bulletin TANGRAM, das sich in seiner ersten Ausgabe (1996) auf dieses Thema fokussiert hat (vgl. EKR: TANGRAM). Zu Rassismus generell und zu einzelnen Aspekten vgl. auch die laufend aktualisierten Angaben der Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus (vgl. www.gra.ch/).

Zum Kolonialismus und zum europäischen Welthandel

Von der Überblicksliteratur zum Kolonialismus im Sinne von «Kompaktwissen» vgl. beispielhaft Osterhammel / Jansen (2017) und Grewe / Lange (2015). – Von globalgeschichtlichen Darstellungen vgl. die Werke von Bayly (2004), Osterhammel (2009) und Reinhard (2020). – Zu «Europas Aufbruch zur Weltwirtschaft» vgl. Reisinger (2001), dazu den Sammelband von Edelmayer / Landsteiner / Pieper (2001). – Zu einem aktuellen und systematischen Forschungsbericht (2023) über schweizerische Kolonialbeziehungen mit einem Überblick über die «ältere und jüngere Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit» vgl. Kreis, Koloniale Schweiz. Zur Reflexion mit der kolonialen Vergangenheit vgl. auch die Begleitpublikation zur Ausstellung im Schweizerischen Nationalmuseum «kolonial» (2024), dazu das Themenheft von TANGRAM (2023) «Koloniales Erbe der Schweiz» (vgl. EKR: TANGRAM). – Zum Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I über «Zürich und der Kolonialismus» vgl. Präsidialdepartement (2023), dazu die kritischen Ausführungen von Michael von Ledebur (Ledebur von, Geschichtsklitterung).

Zur Frage nach Diffamierung durch die Figurenköpfe und dem rassistischen Gehalt in der «Völkergalerie»

Die kritischen Gespräche mit Fachexpertinnen und Fachexperten aus unterschiedlichen Disziplinen und Vertreter:innen von Institutionen gaben wichtige Hinweise auf ganz unterschiedliche kultur- und gesellschaftspolitische Aspekte und Zusammenhänge, die für die Thematik des Gutachtens relevant sind – auch zur Frage nach allfälliger Diffamierung einzelner «Völker» oder zur Frage, ob einzelne Figurenköpfe oder die Galerie als Ganzes als rassistisch zu beurteilen sind. Wertvoll waren in diesem Zusammenhang auch die Erhebungen bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrpersonen des Schulhauses Hirschengraben, die wie keine anderen Personen regelmässig und direkt mit der Aula und deren Figureschmuck konfrontiert sind.

Zur Gleichzeitigkeit

Grundlegend zum Zeitbegriff («Verweigerung der Gleichzeitigkeiten») aus anthropologischer Sicht und zur kritischen Anthropologie ab dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts sind die Analysen von Johannes Fabian, beispielhaft sein 1983 erstmals erschienenes Werk «Time and the Other» (vgl. Fabian).

Zu Identitätsfragen

Zu Fragen der Herkunft und über «das Eigene und das Fremde» hat Martin R. Dean mehrfach geschrieben (vgl. Dean). «Woher kommst du?» – Dieser Frage widmet sich Bruno Ziauddin in «essais agités». Er greift aktuelle Debatten auf und reflektiert über «Stammbaum» und «Mohrenkopf» und über «Identitätsfragen und andere Zumutungen» (vgl. Ziauddin). – In jüngster Zeit erschienen mehrere Publikationen über Erfahrungen im Zusammenhang mit der Hautfarbe, über Fremdbild und Selbstbild: über den erlebten Rassismus in der Schweiz – vgl. das Debattenbuch der Soziologin Anja Glover (vgl. Glover) oder das Gespräch zwischen Angélique Beldner und Martin R. Dean (vgl. Beldner / Dean); vgl. auch den Debütroman «Daily Soap» (vgl. Osagiobare).

Glossar

Vorbemerkung

In das Glossar aufgenommen wurden ausgewählte Begriffe, die im Gutachten vorkommen. Die knappe Form der Darstellung verlangt den Blick auf den begrifflichen Kern und verunmöglicht weiterführende Betrachtungen.

Diskriminierung, Intersektionalität, Rassismus

Wir verstehen unter Diskriminierung eine ungerechtfertigte Benachteiligung oder Herabwürdigung von Individuen oder Gruppen. Diese kann aufgrund von Aussehen, Geschlecht und anderem erfolgen und zu gesellschaftlicher Ausgrenzung führen. Intersektionalität (Englisch: *intersection* = Kreuzung) beschreibt, wie soziale Formen wie Geschlecht, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und andere zusammenspielen und zu Diskriminierungen führen können. Eine allgemeinverbindliche Definition von Rassismus gibt es nicht. Wir verstehen unter Rassismus Herrschaftsverhältnisse, in denen Menschen oder Gruppen von Menschen wegen tatsächlicher oder vermeintlicher kultureller oder körperlicher Merkmale zueinander in eine hierarchische Beziehung gestellt und dadurch marginalisiert beziehungsweise diskriminiert werden oder Gewalt ausgesetzt sind.

Die Antirassismuskonvention der UNO (Artikel 1), die auch für die Schweiz gültig ist, umschreibt die «Rassendiskriminierung» folgendermassen:

«... jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschliessung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder

zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Geniessen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.»

Eine rassistische Diskriminierung besteht im Zusammenhang mit unserer Fragestellung dann, wenn Menschen aufgrund (zugeschriebener) biologischer Merkmale, der kulturellen Herkunft oder der religiösen Zugehörigkeit im Vergleich zu anderen negativ oder abgewertet dargestellt sind oder durch eine Hierarchisierung als minderwertig erscheinen. Es gibt unterschiedliche Formen von Rassismus (Geschlecht, Herkunft, Kultur usw.), die sich überlappen können. Beim strukturellen Rassismus geht es nicht um Interaktionen zwischen Menschen, sondern um Strukturen und Entscheidungsabläufe, die zu Benachteiligungen führen.

Exotisch, Exotisierung, «Edle Wilde», Anderssein, Othering, Rassifizierung

Die Abwertung fremder Kulturen gegenüber der eigenen ist ein uraltes Phänomen (vgl. Barbaren, Wilde). Die Umwertung des Musters ist seltener. So entwickelte sich in Europa ab dem 17. Jahrhundert die Vorstellung von «edlen Wilden», die fernab der Zivilisation «glücklich» und «unschuldig» in einer «exotischen» Naturwelt lebten. Dies geschah zu einer Zeit, als auch in der Schweiz die «edlen Wilden» – oder nach Rousseau: die «guten Wilden» – im Herzen Europas entdeckt wurden: die Alpenbewohner:innen, die im Gegensatz standen zur dekadenten Zivilisation in den Städten. In dem Masse, wie die europäische Aufklärung vom «edlen Wilden» fasziniert war, markierte sie das Phänomen des Andersseins. Exotisierung bezeichnet demnach Zuschreibungen an das «Fremde», und konstruiert es als positiv oder begehrenswert. Exotisierung ist die Strategie des «Andersmachens», was sich als Othering zeigen kann. Unter Othering verstehen wir Ausgrenzungs- oder Zuschreibungsdynamiken von Individuen oder Gruppen, die als «besonders» gekennzeichnet sind. Diese Abgrenzungen, ob positiv oder negativ, unterstellen die Abweichung von der «Norm». Rassifizierung ist der Prozess, der Personen oder Gruppen nach Merkmalen wie Aussehen, Herkunft, Nationalität usw. zu «Anderen» macht.

Kolonisation, Kolonialismus, Kolonien, Imperialismus

An der Wende zum 16. Jahrhundert und bis nach dem Ersten Weltkrieg geriet die Mehrzahl der Völker der Erde mit ihren entsprechenden Territorien über kürzere oder längere Zeit unter europäische Kontrolle. Damit ist allerdings kein umfassend einheitliches System gemeint, als vielmehr die koloniale Vielfaltigkeit. Die einzelnen Kolonialimperien unterschieden sich voneinander: das Britische Empire vom französischen Imperium, die Schreckensherrschaft des belgischen Königs im Kongo vom Völkermord an den Herero (Namibia) durch das deutsche Kaiserreich. Allen Imperien gemeinsam war die Expansion über den ursprünglichen territorialen Raum hinaus. Das Verhältnis der «kolonisierten» Gebiete zu den Kolonialmächten war geprägt von Ungleichheit und Gewalt, die unterschiedliche Akzentuierungen annehmen konnten.

Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert war die Welt wie folgt «aufgeteilt»: Mit Ausnahme von Äthiopien und den südafrikanischen Burenrepubliken war ganz Afrika von europäischen Mächten beherrscht. Auch Asien – ausgenommen Japan, Thailand (Siam), Afghanistan – wurde von Kolonialmächten kontrolliert, selbst China musste Souveränitätsrechte abgeben. Die ehemaligen europäischen Kolonien in Südamerika waren selbständige Staaten geworden, standen indes unter europäisch-US-amerikanischem Einfluss, namentlich in der Wirtschaft. Die USA übten koloniale Herrschaft über die ehemaligen spanischen Kolonien der Philippinen, von Puerto Rico und Guam aus. Im Nahen Osten gehörten weite Gebiete zum Osmanischen Reich, doch liessen sich hier – wie in Persien – auch westeuropäische und russische Interessen nicht übersehen. Die ehemals britischen Kolonien Australien und Neuseeland hatten eine gewisse Unabhängigkeit erlangt, blieben aber in der Aussenpolitik und im militärischen Bereich weiterhin unter der Kontrolle von London. Der Imperialismus, das staatliche Streben, die Macht über die eigenen Grenzen auszudehnen und geostrategische Ziele zu verfolgen, hatte vor dem Ersten Weltkrieg seine maximale Ausdehnung erreicht.

Als Kolonisation verstehen wir den Prozess der Aneignung; als Kolonie die angeeignete territoriale und bevölkerungsmässige Struktur, die durch militärische Eroberung oder durch sogenannte

Siedlungsentwicklung in Abhängigkeit von einem externen, oft räumlich entfernten politischen Zentrum steht; als Kolonialismus das Herrschaftsverhältnis; als Kolonisierte die «Untertanen» der «fremden» Machthaber. Zum Wesen des Kolonialismus gehört die Überzeugung der «Kolonialherren» von der eigenen kulturellen Überlegenheit gegenüber den vermeintlich auf einer tieferen Kulturstufe angesiedelten «Kolonisierten». Auf der Grundlage dieses Überlegenheitswahns wuchs der Zivilisationsauftrag, d.h. die zivilisatorische Missionierung, die sich mit der christlichen Mission verband. Unter Dekolonisierung verstehen wir den Prozess der Unabhängigkeit der Kolonien von den «Kolonialherren» und die Bildung neuer Staaten. Solche Entkolonisierungen fanden gewöhnlich in Wellen statt.

Kulturen, Völker, «Rassen»

Wir verstehen unter dem Begriff «Kultur» ein Konglomerat. Man kann beispielsweise von afrikanischer, europäischer oder asiatischer Kultur sprechen, doch zerfallen diese Einheiten bei genauerem Hinsehen in Teilkulturen – in stets kleinere Einheiten bis hin zum einzelnen Menschen. Wir bevorzugen den Begriff «Kultur» gegenüber «Ethnie», weil letzterer in der heutigen Alltagssprache nicht mehr gebräuchlich ist. Wie im Gutachten aufgezeigt, entwickelten sich insbesondere ab dem 18. Jahrhundert unterschiedliche Ansätze, die Völker in eine Rangordnung zu bringen. Man begann, spezifische Merkmale herauszustellen, mit denen die einzelnen «Rassen» beschrieben wurden, und ging dazu über, die physischen «Rassenmerkmale» mit intellektuellen und moralischen Werten zu verbinden. So entstanden Rangfolgen von «Menschenrassen». In der deutschen Sprache steht «Rasse» somit für Menschengruppen, die mit einer angeblich genetischen Verschiedenheit definiert werden. Rassenlehren sind heute als pseudowissenschaftlich demaskiert. Alle Menschen bilden eine einzige «Art», differenzieren sich indes durch äusserliche Verschiedenartigkeit und durch unterschiedliche «innere» Werte. Während der deutsche Begriff «Rasse» auf einer unhaltbaren biologischen These basiert, meint «race» im englischen Sprachgebrauch ein soziales, gesellschaftliches Konstrukt. Rasse ist demnach nicht gleich Race.

N-Wort, Sub-Sahara, indigene Völker

Das N-Wort ist eine rassistische Fremdbezeichnung für schwarze Menschen. Der Ausdruck entstand in der Kolonialzeit und wurde ursprünglich für die Bewohner:innen der Sub-Sahara gebraucht. In der Folge wurden damit schwarze Menschen bezeichnet, die in den USA als Sklaven gehalten wurden, auch deren Nachkommen. Schliesslich erfasste das N-Wort schwarze Menschen generell. Wir benutzen im Gutachten im Zusammenhang mit dem subsaharischen Figurenpaar konsequent die Bezeichnung «subsaharisch» oder wir schreiben das N-Wort. Wir machen dort Ausnahmen, wo wir eine spezifische Situation aus schriftlichen Quellen wiedergeben und wo wir aus den Medien zitieren, um zu zeigen, wann sich das gesellschaftspolitische Bewusstsein entsprechend veränderte. Für die in unserem Zusammenhang auftretenden Völkerpaare, die in den Quellen als «Eskimos» beziehungsweise «Indianer» bezeichnet werden, gebrauchen wir die Bezeichnung «arktische Indigene» oder «amerikanische Indigene». Dagegen übernehmen wir die Bezeichnung «Südsee-Insulaner» (für die Bewohner:innen Ozeaniens), entsprechend differenziert in männlich und weiblich.

PoC, Colorism

In der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre wurde der Begriff PoC (People oder Person of Color) neu geprägt – als Selbstbezeichnung von Menschen oder Gruppen mit Rassismuserfahrung. Im Deutschen gibt es keine adäquate Übersetzung für PoC. Der Begriff bezweckt, verschiedene von Rassismus betroffene Communities miteinander zu verbinden. Colorism ist die Hierarchisierung von Hautschattierungen. Dabei wird Dunkelsein abgewertet, Hellsein gilt als begehrenswert und gesellschaftlich höher bewertet.

Stereotyp

Unter diesem Begriff verstehen wir klischeehafte Bilder, plakative Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personen oder Gruppen.

Abbildungen

Abb.	Bezeichnung	Seite
1	Das arabische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	302
2	Jean-Léon Gérôme (1824–1904): Betende in der Moschee, 1871, Gemälde. Fotoarchiv Matthias Frehner.	303
3	Das südsee-insulanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	304
4	Das subsaharische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	305
5	Schuli-Truppe, Völker Ausstellung 1892 in Basel und Zürich, Fotografie. Staatsarchiv Basel-Stadt, BSL 1001 N2.18.1.	306
6	Frank Buchser: The Song of Mary Blane, 1870, Gemälde. Fotoarchiv Matthias Frehner.	307
7	Das indigene amerikanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	308
8	Das indigene arktische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	309
9	Das germanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	310
10	Carl Theodor von Piloty (1826–1886): Thusnelda im Triumphzug des Germanicus, 1873, Gemälde. Fotoarchiv Matthias Frehner.	311
11	Das indische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	312
12	Das chinesische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula. Fotografie Ivan Ivic 2023.	313
13	Ferdinand Pettrich (1798–1872): Wee-sheet, Angehöriger des Stammes der Sauks-Fox, Entwurf zwischen 1837 und 1843, Ausführung zwischen 1846 und 1856, Skulptur. Fotoarchiv Matthias Frehner.	314
14	Thomas Martin Easterly (1809–1882): Keokuk Senior, 1847, Daguerreotypie. Fotoarchiv Matthias Frehner.	315
15	«Eskimofrau», Fotografie (Fotochrom) aus: Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie. Hg. von Rudolf Martin 1902.	316
16	«Menschenrassen», Schulwandbild, 1890er Jahre. Fotoarchiv Eduard Stenger.	317



Abb. 1 Das arabische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.

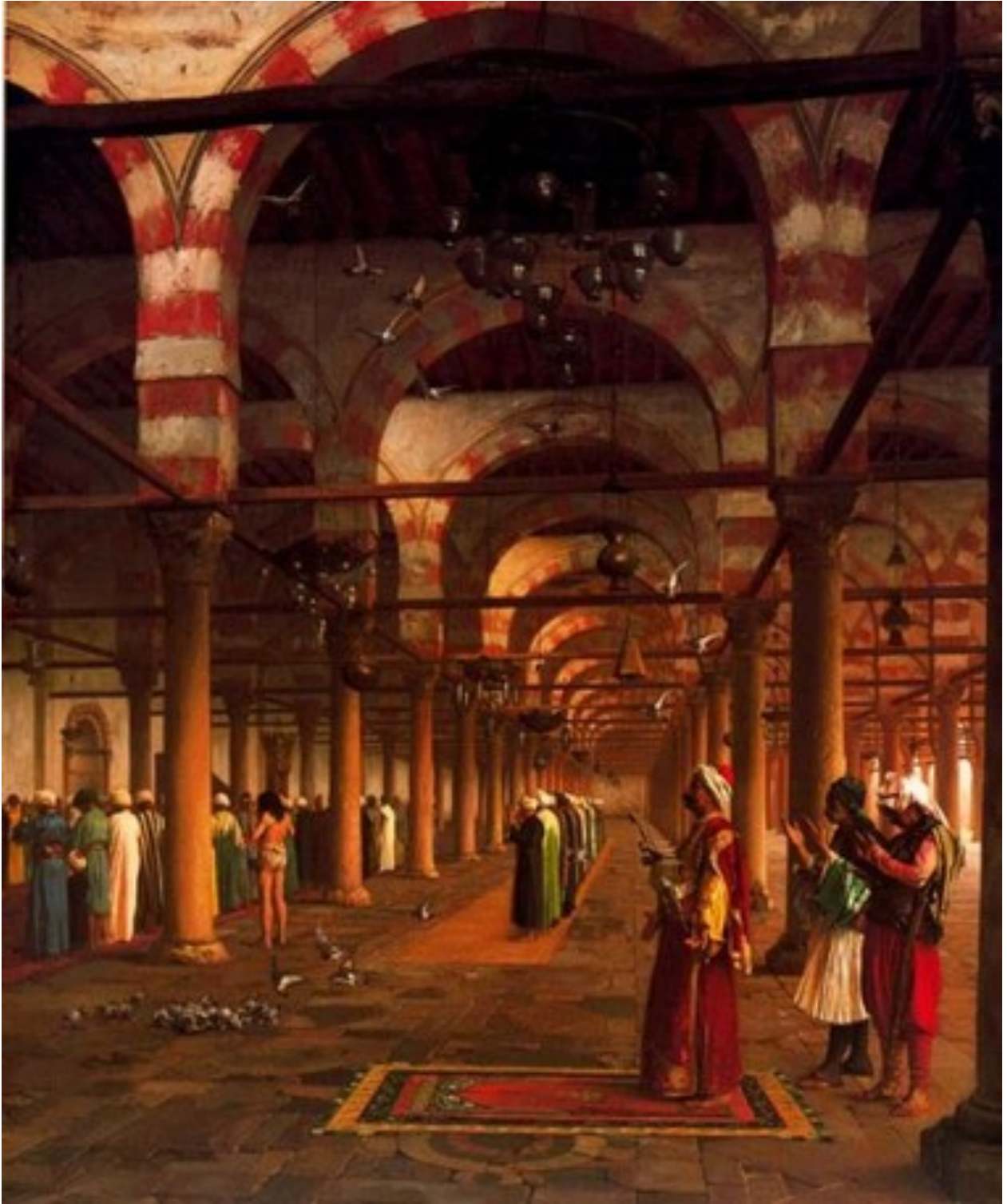


Abb. 2 Jean-Léon Gérôme, Betende in der Moschee, 1871.



Abb. 3 Das südsee-insulanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 4 Das subsaharische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 5 Schuli-Truppe, Völkersausstellung 1892.



Abb. 6 Frank Buchser, The Song of Mary Blane, 1870.



Abb. 7 Das indigene amerikanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 8 Das indigene arktische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 9 Das germanische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 10 Carl Theodor von Piloty, Thusnelda im Triumphzug des Germanicus.



Abb. 11 Das indische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 12 Das chinesische Paar, Schulhaus am Hirschengraben, Aula.



Abb. 13 Ferdinand Pettrich, Wee-sheet, Souks-Fox, 1846-1856.



Abb. 14 Thomas Martin Easterly, Keokuk Senior, 1847.



Abb. 15 «Eskimofrau», Unterrichtswandtafel 1902.



Abb. 16 «Menschenrassen», Schulwandbild 1890er Jahre.

Dank

Bei der Erarbeitung des Gutachtens durften wir auf vielfältige Unterstützung zählen. Wir danken folgenden Institutionen und Personen:

- Kreisschulbehörde Zürichberg: Herrn Roger Curchod, Präsident, für verständnisvolle Unterstützung.
- Schulhaus Hirschengraben: Herrn Thomas Koller, Schulleiter, für seine unkomplizierte Kooperation und sein stetes Wohlwollen; Frau Patrizia Studer, Projektdelegierte, für beispielhaftes Engagement; Herrn Sandro Chiandussi, Leiter Hausdienst, Technik und Event Management, für die grosszügige Überlassung der Aula und sein Verständnis für unsere Bedürfnisse; den Lehrpersonen für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Unterstützung im Zusammenhang mit den schriftlichen Erhebungen; den Schülerinnen und Schülern für ihr Mitmachen bei den Befragungen.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Frau Prof. Dr. Judith Hollenweger Haskell für die Begutachtung des Fragenkatalogs, der im Rahmen des Gutachtens für die Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde.
- Präsidialdepartement Stadt Zürich: Frau Suzanne Naef Thalmann, Stabschefin.
- Koordinationsgremium Erinnerungskultur der Stadt Zürich (KoGE): Frau Barbara Kieser, Geschäftsführerin KoGE; Herrn Michael Bischof; Frau Ute Kaffarnik, ihr speziell auch für organisatorische Dienstleistungen und für Abklärungen im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21.
- Amt für Städtebau der Stadt Zürich: Herrn Stefan Gasser, Mitglied der Geschäftsleitung; Frau Jasmine Wohlwend Piai, Projektleiterin Inventarisierung Denkmalpflege; Herrn Robert Auf der Maur, Sachbearbeiter Archäologie.
- Stadtarchiv Zürich: Frau Dr. Anja Huber, Wissenschaftliche Mitarbeiterin.
- Amt für Raumentwicklung des Kantons Zürich: Herrn Lukas Knörr, Stv. Bereichsleiter.

Wir danken folgenden Fachexpert:innen und Vertreter:innen von Institutionen für Ihre Bereitschaft, unsere Fragen zu beantworten: Frau Mandy Abou Shoak; Frau Angélique Beldner; Herrn Philip Bessermann; Frau Annette Bhagwati; Herrn Martin R. Dean; Frau Ann Demeester; Frau Prof. Dr. Mareile Flitsch; Frau Serena Gadaleta; Herrn Prof. Dr. Lukas Gschwend; Frau Dr. Isabel Haupt; Frau Sasha Huber; Frau Prof. Dr. Ursula Pia Jauch; Herrn Thomas Koller; Frau Shiao Lécho; Herrn Dr. Markus Notter; Herrn Reto Nussbaumer; Frau Dr. Giulia Reimann; Herrn Dr. Uli Sigg; Frau Ursula Schneider Schüttel; Herrn Dr. Benedict Schubert; Frau Dr. des. Vera Sperisen; Herrn Alain Stampfli; Herrn Dr. Juri Steiner; Frau Denise Tonella; Frau Selina Rojas Valdivia; Herrn Bruno Ziauddin.

Für den Informationsaustausch und für wertvolle Hinweise danken wir Herrn Peter Baumgartner, Herrn Roman G. Schönauer, Herrn Dieter Nievergelt, Herrn Peter Ziegler (†) und Herrn Dr. Martin Illi, ihm zusätzlich für die Überlassung von Unterlagen.

Wir danken den mit JUNG Atelier verbundenen Netzwerkpartner:innen: Herrn Basil Böhni für die KI-gestützten Vorlagen der protokollierten Interviews; Frau Elke Burkart für das Layout des Gutachtens; Herrn Martin Cordes für Recherchen; Herrn Edgar Haberthür für seinen Einsatz als Korrektor; Herrn Ivan Ivic für die Fotos der Figurenköpfe in der Aula; Herrn PD Dr. Jürg von Ins für

wichtige Gespräche und wesentliche Einblicke in die Ethnologie; Frau Claudia A. Trochsler (CAT Design) für Konzeption und Erstellung der Charts dieses Gutachtens; Frau Ida Maria Waltenspühl für die Organisation der Interviews.

Schliesslich danken wir Herrn Stadtrat Filippo Leutenegger, Vorsteher des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich, für die kritische Begleitung des Projekts.

Zug, 16. März 2025

JUNG ATELIER

Wirtschaft, Kultur, Geschichte
Gubelstrasse 24
6300 Zug

info@jungatelier.ch