



*Zeitschrift für Religionskunde*  
*Revue de didactique des sciences des religions*  
*www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469*

---

Dollmann, J. W. & Okropiridze, D. (2023). Die museale Hängung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext: Das Bild als hyperimage im Städel Museum, Frankfurt. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 38-45.  
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3973>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Jürgen W. Dollmann und Dmitry Okropiridze, 2023

# Die museale Hängung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext: Das Bild als *hyperimage* im Städel Museum, Frankfurt

Jürgen W. Dollmann und Dmitry Okropiridze

Wie Bilder in Museen wahrgenommen werden, ist geprägt von der Präsentation im Raum, vor allem durch den Kontext im Zusammenhang mit anderen Bildern. Die Augen der Betrachter:innen können mehr oder weniger gezielt im Durchschreiten des musealen Raumes gelenkt werden. Dadurch kommt es zu Narrativen im Bewusstsein, welche je nach Vorprägungen oder Vorinformationen individuell ausfallen. Im folgenden Text wird die Wahrnehmung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Städel Museum Frankfurt im Kontext zur unmittelbar daneben präsentierten „Venus“ desselben Künstlers analysiert. Dazu werden semiotische Methoden neben spezifischen kunsttheoretischen Ansätzen zum Bild im Plural herangezogen. Der Text bettet die Wahrnehmungsanalyse der besprochenen Bilder in eine Diskussion des Museums als außerschulischem Lernort ein.

How images are perceived in a museum is impacted by the spatial presentation, particularly through the context with other images. The eyes of the beholder can be directed more or less deliberately in the process of striding through the museal space. Consequently, narratives emerge within consciousness, which are individually specific, depending on the predisposition and advance information available. In the following paper the perception of the "Crucifixion of Christ" by Lucas Cranach the Elder in the Städel Museum in Frankfurt, Germany will be analyzed in the context of another painting by the same artist – "Venus" – which is presented right beside the "Crucifixion of Christ". For this purpose, semiotic methods are applied alongside art theoretical approaches to the *Image in the Plural*. The paper integrates the analysis of perception of the discussed paintings into a discussion of the museum as an extra-curricular learning environment.

La manière dont les images sont perçues dans les musées est influencée par leur présentation dans l'espace, et surtout par les liens qu'elles entretiennent avec d'autres images exposées. Les yeux des visiteur-euse-s peuvent être orientés de manière plus ou moins ciblée lorsqu'ils-elles traversent l'espace muséal. Des narrations émergent alors dans la conscience des visiteur-euse-s qui varient selon les individus en fonction d'impressions et d'informations préalables. Cet article analyse la perception de la « Crucifixion du Christ » de Lucas Cranach l'Ancien au Städel Museum de Francfort dans le contexte de la « Vénus » du même artiste présentée juste à côté. Pour ce faire, des méthodes sémiotiques sont utilisées parallèlement à des approches spécifiques de la théorie de l'art relatives à *l'image au pluriel*. L'analyse de la perception des images débattue dans l'article est inscrite dans une discussion autour du musée comme lieu d'apprentissage extrascolaire.

## 1 Einleitung: Religions- und museumspädagogische Grundlagen

Unter einem religionspädagogischen Ansatz können als außerschulische Lernorte unter anderem sowohl Museen als auch sakrale Architekturen wie Kirchenräume gewählt werden. Der *Kirchenraum* als alternativer Zugang zum Lerngegenstand *Religion* kann jedoch Probleme aufweisen (Baar & Schönknecht, 2018, S.166): Zu nennen wären Disziplinprobleme auf Grund der Größe und Akustik des Raumes, eventuell auch mangelnder Respekt von Seiten derjenigen Schüler:innen, die anderen Religionen angehören. Die Befähigung zu einer verantwortlichen gesellschaftlichen Teilhabe erfordert jedoch den Besuch von und die Auseinandersetzung an außerschulischen Lern- und Bildungsorten, wobei darunter speziell Museen als Orte mit Bildungsauftrag angesehen werden (Baar & Schönknecht, 2018, S.7-22). Ein Besuch im Rahmen der Religionskunde stellt somit religionspädagogische und museumspädagogische Anforderungen an die Lehrkräfte. Drei methodische Zugänge sind im museumspädagogischen Kontext möglich: erstens *personale Vermittlungen* durch Museumspädagog:innen mittels Führungen oder Workshops, zweitens *visuelle und/oder auditive Medien* wie beispielsweise Audioguides, drittens *ausstellungskonzeptionelle Vermittlungen* (Baar & Schönknecht, 2018, S.137), wobei die Anordnung und Gestaltung der Räume im Vordergrund stehen. Das Ziel eines solchen Museumsbesuches im Rahmen des Religionskundeunterrichtes ist nicht das von „klassische[n] Museumsführungen mit dem Schwerpunkt Wissensvermittlung“ (Baar & Schönknecht, 2018, S. 137). Die Anordnung der Objekte im Raum soll vielmehr über die *subjektive* Wahrnehmung und Orientierung von Seiten der Schüler:innen, aber auch durch das Herstellen von assoziativen Bezügen erfolgen.

Entsprechende Überlegungen finden sich auch in dem aktuell für die *Bildende Kunst* geltenden Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Gymnasien: Schüler:innen sollen außerschulisch in Ausstellungen Kompetenzen erwerben, speziell vor Originalen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.3, S.12). Es wird betont, dass im Gegensatz zur Sprache im Museum primär eine sinnliche Wahrnehmung erfolgt, jedoch eine sprachliche Auseinandersetzung notwendig ist, um die Kontexte erfassen zu können. Über die Bildende Kunst erfolgt somit eine Vernetzung mit anderen Wissens- und Kompetenzbereichen. Bilder sollen beispielsweise in die jeweiligen historischen Zusammenhänge und gesellschaftlichen Strukturen eingeordnet werden können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.7-11). Unter den sogenannten *Operatoren* wird speziell für die Klassen 11-12 das „in Beziehung setzen [von] zwei oder mehrere[n] Bilder[n], Bildkonzepte[n] und Prozesse[n]“ als Standard festgelegt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.32). Die vorliegende Arbeit geht von diesen Forderungen aus, zielt auf eine *ausstellungskonzeptionelle Vermittlung* und expliziert theoretische Voraussetzungen für eine solche Komparatistik. Der genannte Operator kann somit als Ansatz verwendet werden, wenn der Besuch eines Kunstmuseums für den religionskundlichen Unterricht als außerschulischer Lernort gewählt wird.

Sobald Besucher:innen des Städel Museums Frankfurt im ersten Stock, der den *Alten Meistern* gewidmet wird, den östlichen Flügel betreten, stoßen sie auf die „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren, unmittelbar daneben hängt die „Venus“ desselben Künstlers. Der Kontrast des ausgemergelten, blutenden, nur mit Lendenschurz bekleideten männlichen Christus am Kreuz neben dem idealisierten, nahezu unbekleideten Körper der antiken Göttin Venus überrascht Betrachter:innen und löst bewusst oder unbewusst vergleichende Assoziationen aus. Der vorliegende Artikel analysiert diesen zunächst auffälligen Kontrast, wobei primär eine semiotische Analyse gewählt wird. Dieser theoretische Ansatz könnte unseres Erachtens in der Sekundarstufe II vor dem Museumsbesuch im Unterricht vermittelt werden. Im Gegensatz zum Geschichtsunterricht kommt es bei einem Museumsbesuch nicht nur zum *Nachdenken*, sondern auch zum *Nachsinnen*. Schüler:innen kann beispielsweise der historische Kontext der Renaissance im wörtlichen Sinne vor Augen geführt werden. Die folgende Analyse zeigt weiterhin, wie ein gewählter Kontext nicht nur die Augen der Betrachter:innen lenkt, sondern wie nonverbal übergeordnete historische, religiöse und anthropologische<sup>1</sup> Zusammenhänge assoziativ geweckt werden können.

## 2 Methodische Erläuterungen

### 2.1 Zur Präsentation allgemein

Die Art und Weise, wie eine Präsentation von Objekten in Museen erfolgt, ist ein Akt der Kommunikation und generiert Bedeutungen, indem Artefakte aus dem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einem neuen Kontext präsentiert werden (Claußen, 2009, S.41-43). Die maßgeblichen Aspekte reichen vom Museumstyp über die Präsentationsmöglichkeiten durch Licht, Farbe und dadurch erreichte „Hauptansichten“ (Claußen, 2009, S.43) bis zu der direkten Bilderfolge und schließlich auch begleitenden präsentierten Texten. Die Präsentation sakraler Objekte kann den religiösen Aspekt betonen oder auch ausschalten, die Objekte können also je nach Inszenierung „sakral“ oder „museal“ wahrgenommen werden (Claußen, 2009, S. 46). Die Wahrnehmung wird primär verkörpert erlebt: Der Gang durch die Ausstellung involviert den Körper und geht über die intellektuelle und emotionale Beteiligung hinaus. Je nachdem, welchen Parcours die Besucher:innen durch die Ausstellung wählen, entsteht ein variierender Verlauf der Erzählungen. In diesem Sinne kann von einer performativen Herstellung von Bedeutung durch die körperliche Aktivität gesprochen werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.40-41).

Da im Bewusstsein der Besucher:innen eine Narration entsteht, ist es naheliegend, eine Ausstellung analog zu einem Sprechakt als einen Signifikations- und Kommunikationsprozess zu beschreiben, sozusagen die „Grammatik“ (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.53) der Ausstellung zu analysieren. Für die Exemplifizierung anhand zweier konkreter Bilder werden im Folgenden die hier gewählten theoretischen Ansätze vorgestellt, wobei selbstverständlich auch andere Theorieansätze möglich wären.

### 2.2 Semiotische Theorieansätze

Semiotik beschäftigt sich mit Phänomenen, die im allgemeinen Sprachgebrauch als *Zeichen* verstanden werden. Allgemein formuliert untersucht Semiotik alles, was für „etwas anderes“ steht (Chandler, 2007, S.2). Die Zeichen eines solchen Signifikationssystems funktionieren im Rahmen einer gesellschaftlichen Übereinkunft im Sinne eines Codes und werden somit Bedeutungsträger (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.53-58). Diese beiden Autorinnen

<sup>1</sup> Der Begriff „anthropologisch“ bezieht sich hier heuristisch auf die Körperaspekte in den beiden Darstellungen und die damit eventuell verbundenen Emotionen von Seiten der Besucher:innen.

beziehen sich auf ein Konzept der Kunsthistorikerin Jana Scholze, welche die Codes wie folgt einteilt:<sup>2</sup> *Denotative Codes* beziehen sich auf die historischen Funktionen oder den Gebrauch der Objekte und ermöglichen eine Einordnung in ein entsprechendes vormuseales Raster. Als Beispiel wäre die Einordnung eines sakralen Bildes als privates Andachtsbild oder als ehemaliger Altarflügel in einem Kirchenraum zu nennen. *Konnotative Codes* sehen ein Artefakt im Zusammenhang zum jeweiligen historischen und kulturellen Norm- und Wertesystem. Eine solche Konnotation liegt einerseits schon im Objekt vor, also zum Beispiel die Darstellung einer Kreuzigungsszene im christlichen Kontext. In der musealen Präsentation spielt zusätzlich die Kontextualisierung mit anderen Objekten eine Rolle: Durch die Schaffung von Objektzusammenhängen, aber auch durch Nähe und Distanz, durch Licht- und Raumverhältnisse können unterschiedliche Konnotationen hervorgebracht werden. Die Decodierung ist jedoch eine Narration, die in den Köpfen der Besucher:innen entsteht. Unter *metakommunikativen Codes* werden jene verstanden, die auf die Intentionen der Ausstellungsmacher:innen im Kontext etwa von gesellschaftspolitischen oder wissenschaftlichen Positionierungen verweisen. Diese letztgenannten Codes liegen außerhalb der Objektgeschichte oder der Ausstellungsthematik selbst. Durch den so beschriebenen Ansatz kann das Medium *Ausstellung* mithin als Ganzes erfasst und analysiert werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.58).

Roman Jakobson folgend stellt eine *semantische* Analyse ebenfalls einen hilfreichen Ansatz dar: Wie im linguistischen Modell Ferdinand de Saussures kann die Anordnung und Folge von Begriffen – hier von Bildobjekten – auf zwei Gedankenebenen erfasst werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.58-61): In der horizontalen Ebene erfolgt dies erstens als *syntagmatische* Verbindung: Die Objektfolge kann wie ein zusammenhängendes Narrativ gelesen werden. Zweitens kann auf einer vertikalen Achse eine *paradigmatische* Operation erfolgen, indem durch Ersatz oder Gegenüberstellung entsprechender Elemente der religiösen Darstellung einerseits und der mythologischen Darstellung andererseits ein Erkenntnisgewinn generiert werden kann. Dieser Ansatz wird bezüglich der beiden vorgestellten Bilder im Abschnitt 3 neben dem *denotativen* und *konnotativen* Aspekt ebenfalls herangezogen.

### 2.3 Das Bild im Plural

Die Darbietung eines Bildes im Zusammenhang mit anderen veranlasste David Ganz und Felix Thürlemann dazu, das „Bild im Plural“ (Ganz & Thürlemann, 2010, Titel) kunsttheoretisch zu reflektieren. Sie definieren ein „Bild-Ensemble“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.14) als ein Gefüge von mehreren Bildeinheiten, das koordiniert geplant und hergestellt wurde und damit ein Sinnangebot machen könne. Ein typisches Beispiel wäre ein Diptychon oder ein Flügelaltar. Davon unterschieden die Autoren das „hyperimage“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.14), welches analog zum „hypertext“ eine *temporäre* Zusammenstellung von grundsätzlich autonomen Bildern bedeutet. Betrachter:innen können in beiden Fällen einer solchen mehrteiligen Bildform den *Plural* als *singuläre Einheit* wahrnehmen. Die Grenze zwischen einem und mehreren Bildern könne uneindeutig werden und genau diese Uneindeutigkeit werde dann zum eigentlichen Thema. Die Grenze um die Bilder „erster Ordnung“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.17) sei dann nicht mehr der Schnitt zwischen Bild und Nicht-Bild, sondern „*Zwischenraum*, der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Bildern hervortreten lässt“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.17, Hervorhebung von den Autoren). Beide Autoren weisen darauf hin, dass somit Differenzen von Paradigma und Syntagma zum Vorschein kämen, dieser Aspekt wird im Abschnitt 3 verdeutlicht. Die Analyse des *hyperimage* ist anschlussfähig an den oben genannten semantischen Ansatz, indem wie im hier herangezogenen Beispiel zwei Bilder temporär zusammen präsentiert werden und eine Narration herausgelesen werden kann. Der *Zwischenraum* wird gemäß Ganz und Thürlemann auch zur „Einlassstelle, durch welche der Realraum in das Bildgefüge eindringt“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.18).

## 3 Städel Museum: zwei Bilder von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext

Im Frankfurter Städel Museum werden die „Alten Meister“ im 1. Stockwerk präsentiert, wo Besucher:innen bis vor kurzem noch im Treppenhaus vor dem Eingang zu diesem Ausstellungs-Segment die Präsentation einer sogenannten *Petersburger Hängung* sehen konnten, in der ohne stilistische oder thematische Ordnung über- und nebeneinander die verschiedensten Bild-Gattungen und Größen zu sehen waren.<sup>3</sup> Man bekam einen Eindruck der ursprünglichen Sammlung des Stifters Johann Friedrich Städel aus dessen Wohnhaus in Frankfurt. Die Abbildung 1 zeigt die Situation vor der Neugestaltung:

<sup>2</sup> Die folgenden Begriffe wie *Konnotation* und *Denotation* wurden von Roland Barthes in die Semiotik eingeführt (Hall 2011). Im vorliegenden Text werden sie für die kunstgeschichtliche Betrachtung modifiziert.

<sup>3</sup> Diese Petersburger Hängung wurde im Zuge der 2021 eröffneten Neugestaltung aufgelöst.



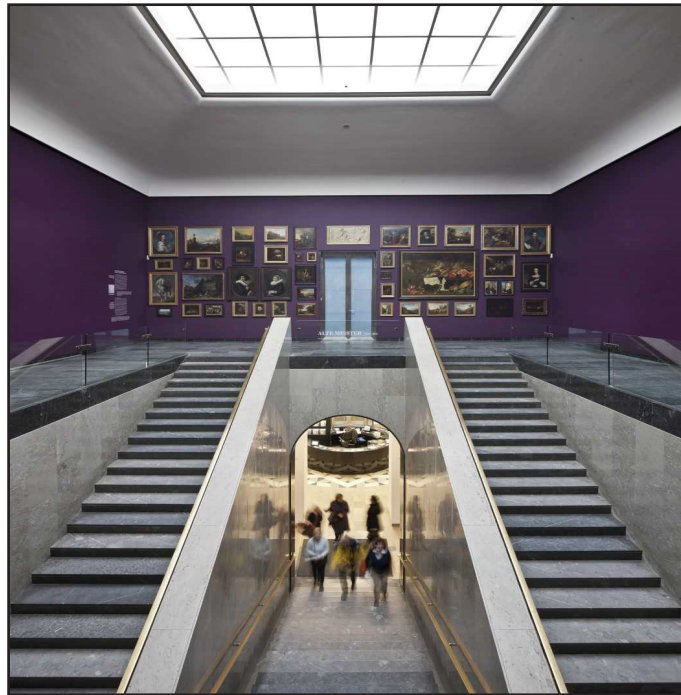


Abb. 1: Die Petersburger Hängung (Foto: Städel Museum)

Geht man durch den in Abbildung 1 sichtbaren Eingang, gelangt man zunächst in die zentrale Rotunde. Kontrastierend zur stilistisch ungeordneten *Petersburger Hängung* werden hier alt niederländische Werke des 15. und frühen 16. Jahrhunderts präsentiert, z. B. Bilder von Jan van Eyck und Rogier van der Weyden. Im Zusammenhang mit der folgenden Interpretation ist bemerkenswert, dass diese Künstler als Vertreter des Überganges von der Spätgotik zur Frührenaissance betrachtet werden. Von der Rotunde ausgehend bieten sich zwei Hauptachsen dar: eine östliche mit deutscher, holländischer und flämischer Malerei und eine westliche, welche die romanische Schule beherbergt.

Direkt nach dem Eingang in den östlichen Flügel kann man zur Linken zwei Bilder von Lucas Cranach dem Älteren, einem Künstler der Renaissance, sehen. Unmittelbar nebeneinander hängt die „Kreuzigung Christi“ (1510–1515) zur Linken, rechts davon Cranachs „Venus“ (1532). Die Abbildung 2 zeigt einen Blick in diesen Flügel, die beiden Bilder von Lucas Cranach des Älteren befinden sich unmittelbar nach dem Eintreten in diesen Flügel links (siehe Abbildung 3) und sind auf der Abbildung 2 nicht erfasst.

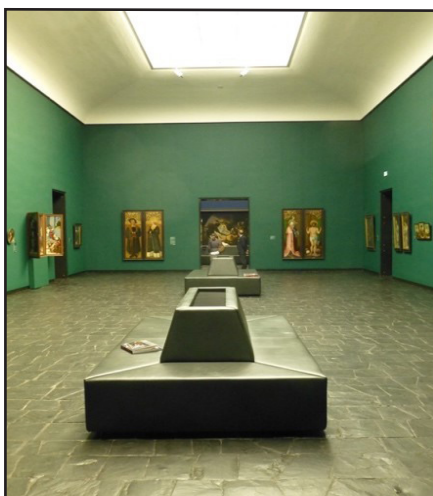


Abb. 2: Ostflügel  
(Foto: Dollmann)

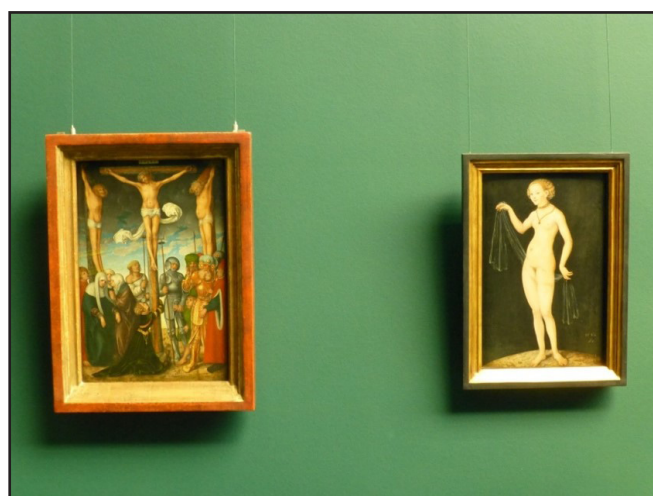


Abb. 3: „Kreuzigung Christi“ und „Venus“  
(Foto: Dollmann)

Zur Präsentation allgemein ist damit schon erkennbar, dass keine sakrale Inszenierung der „Kreuzigung Christi“ vorliegt, was im Übrigen für den gesamten Bereich der „Alten Meister“ gilt.

Im Sinne von Ganz und Thürlemann liegt ein *hyperimage* vor, das als Einheit betrachtet werden kann. Die Einordnung der Kreuzigung im Sinne eines konnotativen Codes in die christliche Tradition, beziehungsweise der Venus in die griechische Mythologie, ist naheliegend. Die Gegenüberstellung des leidenden Christus am Kreuz zu der eventuell als *erotisch*<sup>4</sup> auffassbaren Darstellung der Liebesgöttin Venus als *duales Bild* ist jedoch auf den ersten Blick auffällig. Die Gegensätze und Widersprüche der Bilder zeigen unter dem semantischen Ansatz mehrere paradigmatische Aspekte:



Abb. 4: „Kreuzigung Christi“  
(Foto: Dollmann)



Abb. 5: „Venus“  
(Foto: Städel Museum)

Auf dem linken Bild wird der ausgemergelte, verwundete Körper des leidenden Christus mit einem das Geschlecht verhüllenden Lendenschurz dargestellt. Das Bild zur Rechten zeigt die praktisch unbekleidete Venus, wobei die Idealisierung des Körpers an der griechischen Tradition anknüpft. Die einzige Textile, abgesehen von der Kopfbedeckung, ist ein durchsichtiger Schleier, der das Geschlecht der Venus nicht verhüllt. Der Schleier der Venus und die beiden auffälligen Verlängerungen des Lendenschurzes des Gekreuzigten zeigen körpernah einen bilddiagonalen Verlauf, der aber an beiden Enden je einen vertikalen Verlauf einnimmt: In der „Kreuzigung Christi“ geschieht diese Verlaufsänderung des Lendenschurzes ohne menschliche Einwirkung, von Seiten der Venus wird die Form des Schleiers aktiv manipuliert. Das lässt Interpretationsansätze zu: die Passivität und das menschliche Ausgeliefertsein von Christus als ein Opfer, wohingegen Venus als Göttin mit Agency ausgestattet ist. Ein weiterer paradigmatischer Aspekt ist die verschleierte, trauernde Gruppe Marias mit den Frauen und den weiteren – ikonographisch typischen – Betrachtern der Kreuzigungs-Szene, auf der anderen Seite die alleine dargestellte Venus, wobei auch der ihr meist assoziierte Sohn Amor fehlt. Die Besucher:innen teilen die Betrachtung der Kreuzigung mit den inner-bildlichen Beobachter:innen in einer offenen Landschaft, stehen dagegen der Venus persönlich und nahe gegenüber.

Die Kontextualisierung der beiden Bilder mit den genannten Differenzen und Kontrasten kann unter dem konnotativen Aspekt der musealen Präsentation noch differenzierter analysiert werden: Von der stilistisch ungeordneten *Petersburger Hängung* vor dem Eintritt zu den *Alten Meistern* gelangen die Besucher:innen zunächst in die zentrale Rotunde, wo ein klarer zeitlicher Rahmen mit altflämischen Renaissance-Vorläufern als gedanklicher Ausgangspunkt gesetzt wird. Die sich anschließende duale Präsentation einer Kreuzigungs- und einer Venusdarstellung, also der Konfrontation von christlicher und griechisch-mythologischer Ikonographie, muss unter der stilistischen

<sup>4</sup> Der Begriff „erotisch“ ist ideologiekritisch angreifbar. Aber er wird in der Kunstgeschichte in ikonographischen Analysen in Bezug auf die Venus/Aphrodite verwendet. Dies ist dadurch begründet, dass Venus/Aphrodite oft zusammen mit den sogenannten *Eroten*, die Waffen des Amor tragend, dargestellt wird (Poeschel 2007, S.316). Die *Eroten* wiederum gehen auf den geflügelten, Streiche spielenden *Eros* zurück, der von manchen als Sohn der Aphrodite/Venus gesehen wird (Ranke-Graves 2001, S.48-49).

Einordnung „Renaissance“ als zusammengehörig interpretiert werden. Die Decodierung unter diesem Aspekt gibt Betrachter:innen eine mögliche Narration, welche vom Ausstellungsmacher wohl bezweckt wurde: Die nachlassenden Aufträge für christliche Bilder in der Zeit der Renaissance korrelieren mit der Wieder-Hinwendung zu griechisch-mythologischen Bildprogrammen in der gleichen Zeit, welche den Künstler:innen ein erweitertes Spektrum möglicher Darstellungen bot. Auf einer „horizontalen Achse“ entsteht also ein diachroner, syntagmatischer Zusammenhang. Dies entspricht im Sinne von Ganz und Thürlemann dem Einlassen des Realen – hier der Historie – über den Zwischenraum zweier Bilder, wie oben erläutert. Unter dem paradigmatischen Aspekt ergibt sich eine erweiterte Interpretation: Dem Opfertod am Kreuz folgt gemäß der christlichen Narration die Auferstehung Christi, was die Erlösung der Gläubigen im Sinne eines jenseitigen Weiterlebens nach dem irdischen Tod erwarten lässt. Der christlich zuzuordnenden Auferstehung nach dem Tod wird die Liebesgöttin mit ihrer Diesseitsbetonung gegenübergestellt: Gemäß der griechischen Mythologie interagierten die olympischen Götter und Göttinnen oft direkt mit den Menschen.<sup>5</sup> Für die Besucher:innen, welche von der zentralen Rotunde kommend auf den Übergang zur Renaissance vorbereitet wurden, ergibt sich damit eine weitere syntagmatische Narration auf der horizontalen, zeitlichen Achse: In Abgrenzung zum christlich geprägten Mittelalter wird die Zuwendung zur irdisch-menschlichen Sphäre in der *Renaissance* als *Wiedergeburt* assoziiert, in dieser Decodierung klingt der Renaissance-Humanismus mit dessen Rückbesinnung auf antike Quellen an. Wenn man diese Gedanken unter dem Blickwinkel der musealen Intentionen weiterverfolgt, ist ein fließender Übergang zum metakommunikativen Code gegeben: Die Ausstellungsmacher:innen wollten mit großer Wahrscheinlichkeit solche Gedankengänge durch die entsprechenden Hängungen auslösen. Zur Verifizierung müssten aber weitere Quellen herangezogen werden oder entsprechende Interviews erfolgen, eine solche weiterführende Analyse würde den Rahmen des vorliegenden Textes sprengen.

#### 4 Die „Kreuzigung Christi“ und die „Venus“ als pädagogische Herausforderungen

In der Einleitung wurden die allgemeinen Aspekte der Pädagogik im Museum als außerschulischem Lernort schon dargestellt. Darüber hinaus sollen hier komplementär noch weitere Aspekte bezogen auf die analysierten Bilder hervorgehoben werden: Unabhängig von einer theoretischen Vorinformation – beispielsweise den im Artikel angeführten semiotischen Methoden – hat die museale Lenkung der Wahrnehmung von Seiten der Besucher:innen Konsequenzen, die pädagogisch kommentiert werden sollten. Geschieht dies nicht, so kann die phänomenologische Wirkmächtigkeit der musealen Institution bei nicht kritisch geschulten Schüler:innen einen Vertrauensvorschuss in die *vermeintliche Natürlichkeit* der Inszenierung hervorrufen. Es kann also der Eindruck entstehen, dass die duale Präsentation einer Kreuzigungs- und einer Venusdarstellung einer nicht weiter zu hinterfragenden Logik folgt, die im Museum selbst allerdings weder expliziert noch begründet wird.<sup>6</sup> Weiterhin könnten die Schüler:innen mit ihrer jeweiligen sozialisiert-habituellen Einstellung zum Thema Religion den Kontrast zwischen dem leidenden, ausgemergelten Körper Christi einerseits und der idealisierten Körperlichkeit der Venus andererseits als konfrontierende Spannung interpretieren, die wiederum nicht museal aufgelöst wird. Je nach Alter, Sozialisierung und Christentums-Verständnis der Schüler:innen führt die unkommentierte Rezeption zu einem dekontextualisierten und ahistorischen Verständnis, das maßgeblich von individuellen Vorprägungen gelenkt wird. Eine religions- und museumswissenschaftliche Reflektion kann hier Impulse für pädagogische Rahmungen bieten (Bräunlein, 2004). Lehrpersonen müssten dann in Abhängigkeit von ihrer fachlichen Ausrichtung besagte Impulse aufnehmen und in der Praxis umsetzen. Dazu sollte im Idealfall einerseits die Thematisierung des Museums als inszenierende und in dieser Funktion machtvolle gesellschaftliche Institution gehören; andererseits sollten die Schüler:innen auch bei ihrem jeweiligen Religionsverständnis abgeholt werden, um die individuelle religiöse Sozialisierung sensibel mit in den Blick zu nehmen (Hock, 2011).

Unabhängig davon, ob es sich bei einer Exkursion um Schüler:innen der Sekundarstufe I oder II handelt und ob Religionskunde, ein konfessionsgebundener Unterricht oder das Fach Ethik als Initiatoren des Museumsbesuches fungieren, lohnt es sich aus religionswissenschaftlicher Sicht, sowohl den historischen Kontext der Bildentstehung als auch die museale Ausstellungspraxis zu thematisieren, um die Schüler:innen zu einem vertieften Verständnis der beiden Bilder als *hyperimage* zu führen. Je nach Fach und Lernkompetenz der Klasse könnte der Museumsbesuch – ganz im Sinne einer kritisch-emanzipativen Religionspädagogik (vgl. Gärtner & Herbst, 2020) – im Vorfeld durch religions- und kunsthistorische Überlegungen vorbereitet werden. In einem Interview sieht der evangelische Theologe und Religionspädagoge Jürgen Heumann das Potenzial der kritisch-emanzipativen Religionspädagogik unter anderem darin, den Unterrichtsinhalt „[...] aus der Perspektive herrschafts- und gesellschaftspolitischer sowie

<sup>5</sup> Eines der zahlreichen Beispiele hierfür wäre das *Urteil des Paris*, welches letztendlich den Troianischen Krieg auslöste. Aphrodite/Venus spielte in dieser mythologischen Szene eine entscheidende Rolle (Ranke-Graves, 2001, S.588-598).

<sup>6</sup> Eine oberflächlich zu erfassende Logik ergibt sich lediglich aus der Tatsache, dass beide Bilder von demselben Künstler stammen und kunstgeschichtlich-stilistisch zusammenhängen. Dies löst aber nicht die analysierten Spannungen zwischen den beiden Darstellungen.



ästhetisch-medialer und historisch-philosophisch gegenläufiger Argumentationen [...]“ (Herbst, 2020, S.97) zu reflektieren. Sowohl religionshistorische Aspekte als auch gegenwärtige globalisierte Diskurse könnten somit thematisiert werden (Müller & Sander, 2018). Soweit möglich, sollte eine kritisch-reflektierende Grundlage bereits im Klassenzimmer geschaffen werden, damit das Erleben im Museum durch die Schüler:innen selbst analytisch erarbeitet werden kann. Beim Museumsbesuch muss trotz religionspädagogischer Vorbereitung dennoch genügend Gelegenheit bleiben, das Gesehene als genuin neuen Eindruck auf sich wirken zu lassen und daraus neue Fragen und Überlegungen abzuleiten. Es gilt also nicht, alle Fragen oder Überlegungen der Schüler:innen bereits im Vorfeld vollständig zu antizipieren, sondern vor dem Museumsbesuch einen kritisch-reflektierenden Rahmen anzubieten, der während der Exkursion durch dialogische Diskussionen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen erweitert werden kann.

Der im vorliegenden Artikel unter Absatz 2 und 3 vorgestellte semiotische Ansatz wäre bei Schüler:innen der Sekundarstufe II im Rahmen einer Einführung denkbar, um die Decodierung der Bilder auf eine Metaebene zu heben und ihnen so ein zwar spezielles, jedoch flexibles Werkzeug zur eigenständigen Analyse an die Hand zu geben.

## 5 Fazit

Mittels einer knappen Auswahl von theoretischen Ansätzen wurde die auffällige Hängung der „Kreuzigung Christi“ Lukas Cranach des Älteren im Kontrast zu dessen „Venus“ unter dem Aspekt der Bedeutungsgenerierung durch die museale Repräsentation im Städel Museum Frankfurt analysiert. Es wurden religions- und museumspädagogische Herausforderungen und Lösungsansätze angesprochen. Im Zentrum standen jedoch semiotische, speziell auch semantische Ansätze und der Aspekt des *Bildes im Plural*, also eine „Methoden-Bricolage“ (Muttenthaler & Wonisch 2006, S.62). Im Durchschreiten der Räume werden die Blicke der Betrachter:innen mehr oder weniger gezielt gelenkt. Komplexe semiotische Aspekte zweier nebeneinander präsentierter Bilder wurden hier einer Analyse zugeführt, die über die Thematik der Einzelbilder hinaus die ursprünglich religiöse oder mythologische Betrachtung auf eine Metaebene heben und historische, ikonographische und anthropologische Gemeinsamkeiten und Gegensätze eröffnen. Inwieweit sich dies mit den Intentionen der Ausstellungsmacher im Sinne eines metakommunikativen Codes deckt, wäre unabhängig davon zu untersuchen, hier ging es um die individuellen Narrationen, die im Kopf der Schüler:innen entstehen. Das Museum als außerschulischer Lernort im Rahmen der Religionspädagogik verlangt unseres Erachtens eine religionswissenschaftlich und kunstgeschichtlich informierte Didaktik, um Schüler:innen sowohl zu intellektuellen als auch zu sinnlich-emotionalen Reflexionen motivieren zu können.



## Über die Autoren

Dr. phil. Dr. med. **Jürgen W. Dollmann**, Religionswissenschaftler und Arzt für Innere Medizin, nach ärztlicher Tätigkeit (1978-2013) seit 2018 Lehrbeauftragter am Institut für Religionswissenschaft der Universität Heidelberg. [jurgen.dollmann@zegk.uni-heidelberg.de](mailto:jurgen.dollmann@zegk.uni-heidelberg.de)

**Dimitry Okropiridze**, M.A., Religions- und Kulturwissenschaftler. Seit 2021 Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, regelmäßiger Lehrbeauftragter am Institut für Religionswissenschaft der Universität Heidelberg. [okropiridze@stud.uni-heidelberg.de](mailto:okropiridze@stud.uni-heidelberg.de)



## Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Belz.
- Bräunlein, P. J. (Hrsg.) (2004). *Religion und Museum: Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum*. transcript.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The Basics*. Routledge.
- Claußen, S. (2009). *Anschauungssache Religion: Zur musealen Repräsentation religiöser Artefakte*. transcript.
- Ganz, D. & Thürlemann, F. (2010). *Zur Einführung: Singular und Plural der Bilder*. In D. Ganz und F. Thürlemann (Hrsg.): *Das Bild im Plural: Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart* (S.7–38). Reimer.
- Gärtner, C. & Herbst, J.-H. (Hrsg.) (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-28759-7.pdf>
- Hall, S. (2011). *The Work of Representation*. In S. Hall (Hrsg.): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (S.13–74). SAGE.
- Herbst, J.-H. (2020). *Blick in den Rückspiegel I: Die evangelische Religionspädagogik der Reformdekade um 1986*. In C. Gärtner und J.-H. Herbst (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S.83–99). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-28759-7.pdf>
- Hock, K. (2011). *Einführung in die Interkulturelle Theologie*. wbg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan 2016. *Bildende Kunst 28*, [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_BK.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BK.pdf)
- Müller, St. & Sander, W. (Hrsg.) (2018). *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. Beltz Juventa.
- Muttenthaler, R. & Wonisch, R. (2006). *Gesten des Zeigens: Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*. Bielefeld: transcript.
- Poeschel, S. (2007). *Handbuch der Ikonographie: Sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ranke-Graves, R. von (2001). *Griechische Mythologie: Quellen und Deutung*. Rowohlt.

## Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1: Städel Museum Frankfurt, Norbert Miguletz, (2021), Ausschnitt des Originals. Das Foto wurde den Verfassern für diesen Aufsatz vom Städel Museum per Email zugeschickt.
- Abb. 2–4: Jürgen Dollmann (2014)
- Abb. 5: Städel Museum Frankfurt (2022). Bezogen am 12.05.2022 von: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/werk/venus>