



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

Dietzel, I. (2019). „Gott*in“ – Haben Gottheiten ein soziales Geschlecht? Bausteine für integrierte Religionskunde zum fächerübergreifenden Thema „Gender“ ab der 10. Klasse. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 46-52.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.069>

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>



© Irene Dietzel, 2019

„Gott*in“ – Haben Gottheiten ein soziales Geschlecht? Bausteine für integrierte Religionskunde zum fächerübergreifenden Thema „Gender“ ab der 10. Klasse

Irene Dietzel

Die Sequenz befasst sich mit Gottheiten als Spiegel und zugleich Teil menschlicher Sozialität. Die Chiffre „Gottheit“ wird in dieser Sequenz im Sinne Feuerbachs als Projektion menschlicher Eigenschaften verstanden und auf alle höheren und niederen transzendenten Personen angewendet. Der phänomenologische Zugang über das Sujet „Gottheit“ ist bewusst gewählt, um einen Rahmen für einen explorativen und spielerischen Umgang mit religiösen Erzählungen und Mythologien zu ermöglichen. Die Sequenz arbeitet ohne eine feste Religionsdefinition, bietet aber den Rahmen zur Typologisierung und Kontextualisierung von Götter-Erzählungen. Verknüpft werden diese Lehrinhalte mit dem fächerübergreifenden Thema Gender. Die Erarbeitung läuft über eine Sichtbarmachung von „Sozialisierung“ als Prägung durch Netzwerke interpersoneller Beziehung, die als konstitutiv für menschliche wie göttliche Persönlichkeiten gesehen werden können. Theoretische Konzepte aus der Verwandtschaftsethnologie werden über das Lesen und Erstellen von fachspezifischen Beziehungsdiagrammen erschlossen.

Cette séquence d'enseignement traite des divinités comme miroir et partie prenante de la socialité humaine. La notion de « divinité » y est conçue au sens de la théorie de Feuerbach, en tant que projection de propriétés humaines et s'applique à toutes les personnalités transcendentes supérieures et inférieures. L'approche phénoménologique du sujet « divinité » est volontairement choisie pour favoriser une approche exploratoire et ludique des récits religieux et des mythologies : la séquence fonctionne sans définition fixe de la religion, mais fournit un cadre pour typologiser et contextualiser des récits divins. Ces contenus d'enseignement sont liés au thème interdisciplinaire du genre (*gender*). Ce thème est élaboré de manière à faire apparaître la « socialisation » comme l'empreinte de relations interpersonnelles et réticulaires, qui peuvent être considérées comme constitutives à la fois des personnalités humaines et divines. Les concepts théoriques de l'ethnologie de la parenté sont discutés via la lecture et l'élaboration de schémas de relations spécifiques à cette discipline des sciences humaines.

This lesson series discusses gods as reflection and part of human sociality. Following Feuerbach's theory of religion, the series conceptualizes gods as projections of human attributes and applies this idea to all higher and lower transcendent personalities. The phenomenological approach to 'gods' allows an exploratory and playful evaluation of religious narratives and mythology. While the series does not propose a distinct definition of religion, it offers a framework for the typology and contextualization of stories of the divine. These lesson contents are brought in relation to the subject of gender. The process of 'socialization' is conceptualized as the formation of individuals within networks of interrelatedness, which are seen as constitutive for both human and divine personas. Theoretical concepts from kinship studies are discussed through reading and designing diagrams of inter-relatedness.

1. Einleitung

Die vorliegende Sequenz ist aus einer Unterrichtsreihe zum Thema Göttinnen entstanden, die ich für einen Oberstufenkurs Religion an einem Berliner Gymnasium entwickelt und durchgeführt habe. Kernstück der Unterrichtsreihe waren Portraits von Göttinnen in Abbildung und Erzählung. Im Kontext der abrahamitischen Religionen weist die Frage nach weiblichen Gottheiten unweigerlich auf deren Abwesenheit hin. Im allgemeinen Verständnis wird Religion als restriktiv gegenüber weiblicher Sexualität und als ablehnend gegenüber homosexueller Orientierung und Genderambiguität wahrgenommen. Aus religionswissenschaftlicher Sicht greift dieses Verständnis zu kurz, denn sie blendet eine Vielzahl religiöser Erzählungen und Mythologien aus, in denen Geschlechtlichkeit ganz divers verhandelt wird. Ziel der Unterrichtseinheit war es deshalb, Patriarchalisierungsprozesse innerhalb von Religionen abzubilden aber auch matriachale Elemente religionshistorisch und anthropologisch zu erschließen. In den Gesprächen sind Schüler_innenfragen aufgekommen wie beispielsweise: „Wie kommt es, dass auch Männer weibliche Gottheiten verehren?“ oder „Haben Götter ein Gender?“. Diese Fragen sind bei der Revision der Unterrichtseinheit stärker ins Licht gerückt.

Hier veröffentlicht sind einige Bausteine, mit denen das Thema „Gott/Göttin“ sowohl religionskundlich vergleichend als auch sozialanthropologisch erkundet werden könnte.

2. Lernausgangslage

Ab Jahrgang 10 ist das Interesse der Schüler_innen an den Themen Gender und Sexualität besonders prononciert. Vor allem in Bezug auf die Bedeutung von Gender für individuelle Identität, aber auch die Implikationen von Genderpolitik im Rahmen der Grundrechte des Einzelnen.

Das Thema Gender / Geschlechtlichkeit hat sich innerhalb des schulinternen Curriculums als fächerübergreifendes Thema etabliert. In den Fächern Ethik und Philosophie wird die Unterscheidung zwischen den Begriffen „soziales“ und „biologisches“ Geschlecht (Sex / Gender) ausgeleuchtet und unter drei, meist interdependenten Aspekten besprochen: unter den Gesichtspunkten der Geschlechtsidentität, der Geschlechtergerechtigkeit und der sexuellen Orientierung. In Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit haben Schüler_innen bereits die Begriffe „Patriarchat“ und „Matriarchat“ in ihren geschichtlichen Dimensionen kennengelernt und als diskursive Konzepte in Anwendung gebracht. Im Fach Biologie wird Geschlechtlichkeit im Kontext von Sexualität, Reproduktion und Genetik zum Unterrichtsinhalt. Es ist deshalb sinnvoll, die naturwissenschaftlichen Perspektiven auf menschliche Körper zeitgleich mit Perspektiven aus den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu ergänzen, denn gerade im Fach Biologie gerät die soziale Dimension von Geschlechtlichkeit schnell aus dem Blick. Letztlich bieten auch die künstlerischen Fächer einen Rahmen, in dem Schüler_innen ihr Lernen zum Thema Gender mitgestalten können. An meiner Schule geschieht dies insbesondere im theaterpädagogischen Fach „darstellendes Spiel“. Die Schüler_innen erschließen hier den von Judith Butler (1988) geprägten Begriff von „Gender als Performance“. Die Arbeitsergebnisse dieses Unterrichtsfachs haben in der schulinternen Öffentlichkeit große Reichweite, die Aufführungen sind meist gut besucht und ihre Auswertung wird oft zum Unterrichtsinhalt verwandter Fächer.

In diesem fächerübergreifendem Lernen dürfen religionskundliche Elemente nicht fehlen. Zum einen gilt es eine reduktionistische Sicht auf Religion zu korrigieren, zum anderen gründen bereits die klassischen religionswissenschaftlichen Theorien auf einer anthropologische Blickrichtung. Der Blick auf Götter ist ein Blick auf den Menschen als ein „Wesen“, das sich in Natur und Kultur gleichermaßen verortet.

3. Theoretische und didaktische Überlegungen

Soziales Geschlecht entsteht durch Sozialisation. Unabhängig von der Fachrichtung muss Unterricht über diese tautologische Erklärung hinweg arbeiten. Vor dem Hintergrund der Fragestellung „Wie kommen patriarchale / matriachale Denkweisen in die Köpfe sozialer Akteure?“ beleuchtet die Sequenz nur eine Facette von vielschichtigen Sozialisationsprozessen: die Rolle von Verwandtschaftsbeziehungen für das Erleben und Verhandeln von Geschlechtlichkeit. Der Impuls entstammt einer Forschungsdebatte, die an dieser Stelle nur partiell abgebildet werden kann (Yanagisako & Collier, 1992). Eine zentrale Erkenntnis ist hier, dass die Forschungsgebiete *kinship* und „Gender“, zwar als eigenständig wahrgenommen werden, sich aber in einem zentralen Aspekt ähneln. Trotz dem gegensätzlichen Fokus – Verwandtschaftsethnologie schaut auf Kollektive, während Genderforschung vorrangig das Individuum in den Blick nimmt – setzen sich beide Forschungsfelder kritisch mit der eurozentrischen Vorannahme auseinander, dass Differenzen von Geschlechtlichkeit, bzw. Formen von Verwandtschaft primär biologisch zu

fassen seien. Das biologische Faktum der „sexuelle Asymmetrie“, d.h. die Tatsache, dass es gebärfähige Menschen gibt und solche, die von dieser Reproduktionsaufgabe „befreit“ sind, bedeutet nicht, dass es unweigerlich binäre Gendernormen geben muss, noch dass Verwandtschaft als Folge von Geburt aufzufassen sei. „Human birth is a semiotic function of kinship order, rather than kinship a biological sequitur of birth“ (Sahlins, 2014, S. 86). Aus Sicht der Matriarchatsforschung ist in mütterrechtlichen Gesellschaften der Zusammenhang von Zeugung und Geburt unerheblich für das Verständnis von Verwandtschaft. Zugehörigkeiten der Nachkommen und Aufgaben der Reproduktion werden nach anderen Gesichtspunkten unter mehreren Personen verteilt. Das steigert die Bedeutung von alloparentalen Netzwerken, in denen parentale Rollen primär sozial aufgefasst werden.

An dieser Stelle kann religionskundlicher Unterricht ansetzen. Religiöse Weltbilder und Traditionen regulieren und sanktionieren eine Vielzahl von möglichen Verwandtschaftskonstellationen, z.B. durch Ehegesetze, Residenz-, oder Abstammungsregeln. Innerhalb von Verwandtschaftsnetzwerken manifestieren sich religiöse Vorstellungen auch im Verhältnis der Geschlechter. Handlungsspielräume von Frauen und Männern werden von den verwandtschaftsspezifischen Faktoren erheblich beeinflusst. Nicht „Gleichheit“ ist hier das Kriterium, an dem dieses Verhältnis gemessen werden muss, sondern „Hierarchie“ (Barraud, 2015, S. 244). Somit ist es für das Verhältnis der Geschlechter nicht unerheblich, ob eine Person verheiratet ist oder nicht, oder ob ein Ehepaar im Hause der Brautmutter wohnt (matrilokal / uxirolokal) oder in die Familie des Bräutigams (patrilokal / virilokal) übersiedelt, um hier nur einen kleinen Teil der weitreichenden Aspekte zu nennen, an denen man matriachale und patriarchale Verwandtschaftssysteme unterscheiden kann. Gemeinsam mit den Schüler_innen kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich diese verwandtschaftsspezifischen Geschlechterverhältnisse in Göttermythologien spiegeln, oder auch gebrochen werden.

4. Baustein 1: „Gott*in / Gött*in“ im Ebenbild des Menschen?

Das Wortspiel „Gott*in – Gött*in“ dient als Einstiegsimpuls und wird von der Lehrkraft auf der Tafel notiert. Die Irritationen der Schüler_innen werden zunächst unkommentiert zur Kenntnis genommen. Es entsteht eine Plenumsdiskussion über die Anwendbarkeit genderinklusive Sprache auf den göttlichen Bereich. Meine Schüler_innen hatten folgende Kommentare angebracht, die auch die Ausgangslage bezüglich geläufiger Gottesvorstellungen in der spezifischen Lerngruppe abbildeten. Die Kommentare werden an der Tafel notiert, Aussagen, die ggf. im Gegensatz zueinander stehen, werden besonders beleuchtet. Folgende Aussagen sind zu erwarten (hier nur inhaltlich wiedergegeben, keine Originalzitate)

Auf Gott lässt sich eine genderinklusive Sprache nicht anwenden, da diese nur für Menschen gilt.

Das Wort Gott ist gemeinhin männlich konnotiert, hier werden männliche Personalpronomen und Synonyme benutzt, wie z.B. Herr, himmlischer Vater.

Gott hat überhaupt kein Geschlecht, da Gott nicht menschlich ist, und seine (sic!) Geschlechtlichkeit nicht abgebildet werden darf.

Es gibt auch Götter und Göttinnen, die als eindeutig weiblich / männlich dargestellt werden.

Menschen sind das Ebenbild Gottes (Gen 1:26), deshalb muss Gott Mann und Frau sein.

An dieser Stelle bedarf es meist einer Reflexion des Blickwinkels. Die Aussagen lassen sich nach Perspektiven ordnen: Wird hier emisch oder etisch argumentiert? Welche Aussagen gehen von einer Existenz „Gottes“ aus, welche sprechen von Gott/Göttern als (reine) Projektion des Menschen?

Ludwig Feuerbach (1841) schon konstatierte die Wesensgleichheit von Mensch und Gott. Gott ist letztlich eine Projektion menschlicher Eigenschaften. Religionsphilosophisch muss also gefragt werden: Wer erschafft hier wen? Ein Umformulieren der bekannten Verse aus Genesis 1:26–27¹ kann helfen, die Lerngruppe eine Blickrichtung einnehmen zu lassen, die religionskundliches Vergleichen ermöglicht, ohne theistisch zu argumentieren.

¹ Gen 1:26–27 Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Bild, uns ähnlich! Sie sollen walten über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die auf der Erde kriechen. 27 Gott erschuf den Menschen als sein Bild, als Bild Gottes erschuf er ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie.

Aus der Erfahrung heraus bietet dieser Einsteig eine lockere Aktivierung, Schüler_innen machen unweigerlich ein Wissens-Quiz daraus. Folgende Leitfragen können diese Phase anleiten: Welche Götter / Göttinnen sind bekannt und woher? Haben alle höheren / niederen Transzendenzen (Engel und Heilige eingeschlossen) ein eindeutiges Geschlecht? In welchen Zusammenhängen spielt die Geschlechtlichkeit von Gottheiten eine Rolle? Wann ist sie explizit, wann nur impliziert? Welche Rolle spielt hier Körperlichkeit? In welchen Religionen finden sich weibliche Darstellungen von Gottheiten, wo nicht?

Hier wird religionskundliches Vorwissen aktiviert und mit Fachwissen verbunden. Die Fachtermini Monotheismus / Polytheismus werden angewandt und es wird zunächst disparates Wissen zu Mythologien (hellenistisch / römisch / indisch) gesammelt. Hier bietet es sich an mit einer Reihe bildgestützter Portraits von göttlichen / transzendenten Persönlichkeiten anzuschließen, die seitens der Schüler_innen vorbereitet werden.

5. Baustein 2: Residenz und Deszendenz – Handlungsspielräume und Zugehörigkeiten von Frauen und Männern der eigenen Familie

Patriarchat / Matriarchat – was bedeutet das eigentlich für Verwandtschaft? In diesem Baustein wird Residenz als eine zentrale Form sozialer Bindung untersucht, an der sich diese Frage genauer beschreiben lässt. Im Kern geht es hier um den Vergleich von patrilokalen und matrilocalen Residenzformen, die, gemeinsam mit der Deszendenz, also Matrilinearität bzw. Patrilinearität, das Verhältnis der Geschlechter im Verwandtschaftsgefüge entscheidend prägen.

Mit Residenz bezeichnet man den Wohnsitz, an dem sich Menschen niederlassen. In den meisten Gesellschaften gibt es Residenzregeln, die festlegen, wo ein frisch verheiratetes Paar seinen Wohnsitz nehmen soll. Diese bestimmen u.a., welches der Kinder den Haushalt der Eltern verlassen muss. [...] Residenzregeln hängen mit dem Subsistenz- und Wirtschaftssystem einer Gesellschaft zusammen. In allen Gesellschaften außer der neolokalen wohnen die Paare in der Nähe von Verwandten, d.h. sie sind stark auf die Unterstützung und Zusammenarbeit mit der größeren Einheit angewiesen. (Haller, 2010, S. 227)

In der Regel ist bezüglich der alltäglich gelebten Residenzform innerhalb der Lerngruppe eine Vielfalt an Perspektiven vorhanden. Die klassische Kernfamilie ist heutzutage ein Modell neben anderen, von Patchworkfamilien bis Alleinerziehend. Wechselnde Residenzen der Kinder, aber auch Großfamilien mit mehreren Generationen gehören zum Erfahrungshorizont der Schüler_innen. Hier können sich alle Lernenden mit ihren Erfahrungen aus ihrem familiären Umfeld einbringen, wobei darauf geachtet werden sollte, dass Schüler_innen sich nicht gezwungen fühlen über ihre private Lebenssituation oder die ihrer Verwandten zu sprechen. Die Aufgabenstellung ermöglicht deshalb neben der Reflexion in privater Einzelarbeit die Abstraktion dieser Gedanken für die Öffentlichkeit des Unterrichts. Die Aufgabenstellung besteht aus drei Teilen.

- a) In einer vorbereitenden Hausaufgabe recherchieren die Schüler_innen in ihren eigenen Familiengeschichten, evtl. auch mit Hilfe ihrer Eltern. Aus ihrer eigenen Generation heraus reflektieren die Schüler_innen die Rolle der Residenzform für das Verhältnis der Geschlechter, rückblickend über drei Generationen. Als Leitfragen wären denkbar: Wie nehme ich das Verhältnis von Frauen und Männern in meiner Familie wahr? Welche Handlungsspielräume standen, bzw. stehen ihnen offen, wie wurde, bzw. wie wird gewirtschaftet? Welche Rolle spielt hierbei die Wohnsituation, der Familienstand?
- b) Die Schüler_innen setzen sich mit einer fachspezifischen Darstellung von Verwandtschaftsbeziehungen auseinander. In der Abbildung 1 „Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften“ (Haller, 2019, S. 226) werden soziale Bindungen verzeichnet, die durch die spezifischen Wohnsituationen entstehen. Die Begriffe Matrilinearität, bzw. Patrilinearität beziehen sich hier auf die Deszendenzgruppen (reale oder imaginierte Abstammungen), die Zugehörigkeit und auch Vererbung innerhalb des Verwandtschaftsgefüges bestimmen. Fokus sollte hier zunächst auf dem Aspekt der Residenzform liegen. Die Auswertung der Darstellung kann in einer Diskussion mit folgenden Leitfragen erfolgen: In welchen Residenzgefügen haben Frauen höhere Entscheidungsgewalt? Welche Residenzformen geben Männern mehr Entscheidungsmacht? Welche Auswirkungen hat die jeweilige Residenzform für die Beziehung zwischen Müttern, Vätern, Söhnen, Töchtern, Onkeln, Tanten, etc.? Wie wird Reproduktionsarbeit verteilt? Wer kümmert sich um den Haushalt, wer um die Erziehung der Kinder?

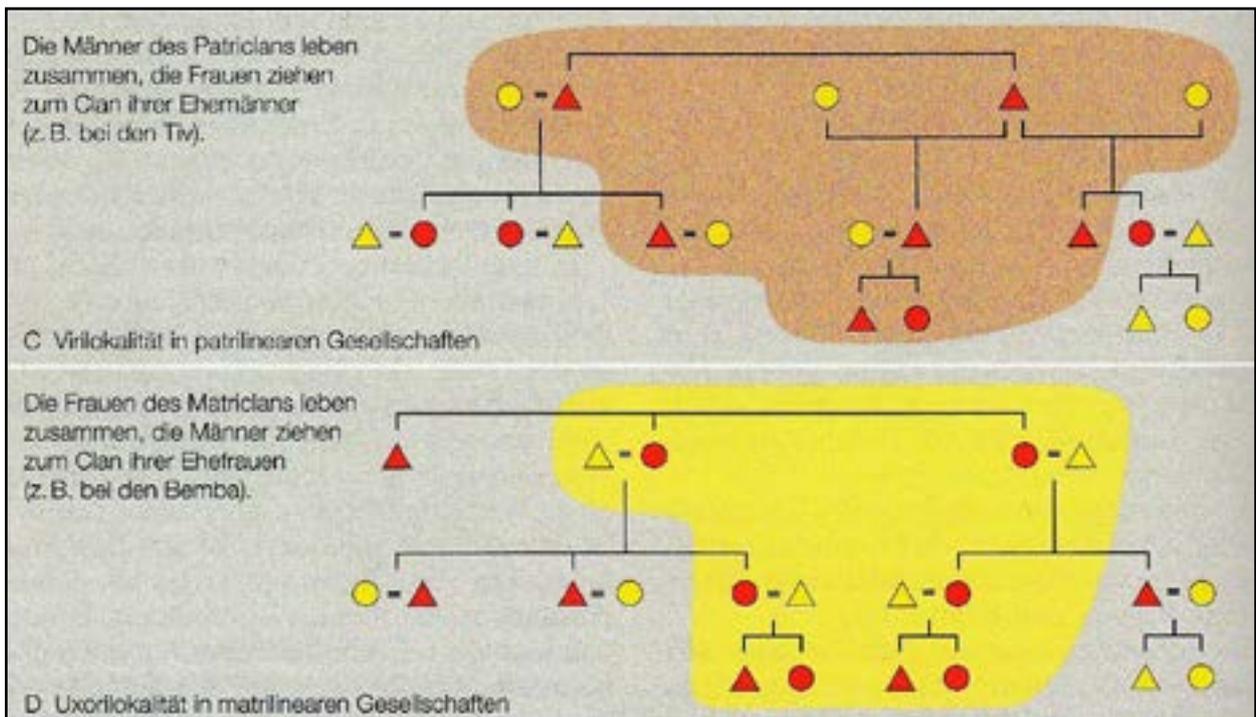


Abbildung 1: Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften

- c) In einem ersten Schritt erfolgt der Austausch über die Familiengeschichten in selbst gewählten Kleingruppen. Anschließend erfolgt eine Gruppendiskussion zur Frage: Wie sollte ein Familiengefüge aussehen, in dem eine größtmögliche Geschlechtergerechtigkeit herrscht? Aus der Diskussion wird eine gemeinsame graphische Darstellung erarbeitet. Es können Beziehungsdiagramme angelegt werden, die auch Beziehungen beinhalten, die nicht auf Ehe oder Blutsverwandtschaft basieren.

6. Baustein 3: Göttliche Verwandtschaftsgeschichten erzählen und performen

Mythologische Erzählungen der frühen Religionen porträtieren Gottheiten als Akteur_innen in ihren Verwandtschaftsnetzwerken, als Mütter, Väter, Söhne und Töchter, Eheleute oder Geschwister, die Allianzen schmieden und in Antagonismen verwickelt sind. Im göttlichen Beziehungsdrama spiegelt sich die Welt menschlicher Verbindungen in idealisierter und zugespitzter Form. Dieser letzte Baustein liegt methodisch ganz in der Hand der Schüler_innen, die nun die Portraits transzendenter Persönlichkeiten in ihrer Sozialität erfassen und darstellen. Mythologien können als Skript für eine kreative Präsentation dienen, in denen der Fokus auf der sozialen Geschlechtlichkeit der Protagonist_innen liegt. Exemplarisch für mögliche Erarbeitungen sind hier drei Erzählungen genannt:

- a) Demeter und Persephone als Mutter-Tochter-Beziehung, in der sich der Konflikt zwischen Matrilocalität und Patrilokalität spiegelt



Abbildung 2: Demeter und Persephone

- b) Maria und Jesus als Mutter-Sohn-Beziehung mit Anklängen von Matrilinearität



Abbildung 3: Theotokos

- c) Kali und Shiva als Eheverbindung, in der die Ehefrau einen dominierenden Part einnimmt



Abbildung 4: Kali Ma Dancing on Shiva

7. Schlusswort

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Verwandtschaftsmodellen fördert Kompetenzen im Sinne eines interkulturellen Dialogs. Insbesondere in multiethnischen Lerngruppen bietet der sozialanthropologische Blick auf gewohnte und ungewohnte Familienkonstellationen einen Referenzrahmen, in dem jenseits generalisierender Aussagen zur Geschlechtergerechtigkeit in eigenen oder fremden Kulturen hinweg konkrete Erfahrungen ausgetauscht werden können. Der Stellenwert von Geschlechtern lässt sich niemals isoliert begreifen und auch nicht auf biologische Gegebenheiten reduzieren. Erst in sozialen, wirtschaftlichen und interpersonellen Gefügen, wie z.B. innerhalb von Verwandtschaft, kommen Geschlechterrollen zum tragen. Meiner Erfahrung nach nehmen Schüler_innen die Möglichkeit über innerfamiliäre Dynamiken zu diskutieren dankbar an und erweisen sich als reflektierte Diskussionspartner_innen und genaue Beobachter_innen.

Auch der kreative Umgang mit mythologischen Erzählungen oder biblischen Überlieferungen, welcher religionskundliche Inhalte nicht im Sinne einer basalen Wissenskompetenz „originalgetreu“ reproduziert, sondern neue Kombinationen und erzählende Veränderungen zulässt, motiviert Lernende in nachhaltiger Weise, sich mit eben diesen religionskundlichen Inhalten auseinanderzusetzen. Letztlich entspricht diese Herangehensweise auch der Realität von kulturellen Prozessen, in denen Religionen verwoben sind. Es handelt sich nämlich nicht um historische Primärquellen, sondern um sinnstiftende Narrative, die im Laufe der Geschichte entweder institutioneller Tradierung und Kanonisierung unterliegen, oder den Baustoff für neue Erzählungen liefern. Schließlich lässt sich in dieser Reihe auch die zugrunde liegende Unterscheidung von Mythos und Logos, wie z.B. im Curriculum des Ethikunterrichts vorgesehen, veranschaulichen.

Über die Autorin

Irene Dietzel ist Religionswissenschaftlerin und Lehrerin für Religion und Ethik an einem Berliner Gymnasium, sowie Lehrbeauftragte am Institut für LER an der Universität Potsdam.
idietzel@uni-potsdam.de

Literatur

- Barraud, C. (2015). Kinship, Equality and hierarchy. Sex distinction and values in comparative perspective. In *Journal of Ethnographic Theory* 5 (1), 227–250. doi: <http://dx.doi.org/10.14318/hau5.1.011>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In *Theater Journal* 40 (4), 519–531.
- Feuerbach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*. Leipzig: Otto Wigand.
- Haller, D. (2010). *Dtv-Atlas Ethnologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sahlins, M. D. (2014). *What Kinship is – and is not*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yanagisako, S. J. & Collier, J.F. (1992). *Gender and kinship: essays toward a unified analysis*. Stanford: Stanford University Press.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften. In: Haller, D. (2010). *Dtv-Atlas Ethnologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 226.
- Abbildung 2: Demeter und Persephone. Terracotta Miniatur 180 AD Asia Minor. The British Museum London. Photographie von Osama S.M. Amin. Online unter <https://www.ancient.eu/image/5080/demeter--persephone/>. Rechte: Creative Commons (CC BY-NC-SA 3.0).
- Abbildung 3: Theotokos. Online unter https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Theotokos_image.jpg?uselang=fr. Rechte: Creative Commons (CC BY-SA 4.0).
- Abbildung 4: Kali Ma Dancing on Shiva. Chromolithograph by Raja Ravi Varma vor 1906. Online unter https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Kali?uselang=de#/media/File:Kali_by_Raja_Ravi_Varma.jpg