

FORSCHUNG-PRAXIS-BEITRAG

Die ILGA-World-Map im *Diercke Weltatlas* aus der Perspektive postkolonialer Kritik: Fallstricke und didaktische Implikationen

Patrick Walz 

1. Einleitung

In der neuen Auflage des *Diercke Weltatlas* von 2023 wurde erstmals die ILGA-World-Map (*International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*) zur Übersicht über die weltweit unterschiedliche rechtliche Situation queerer Menschen aufgenommen (vgl. WESTERMANN BILDUNGSMEDIEN VERLAG, 2023, S. 295; Fig. 1). Diese Aufnahme der ILGA-World-Map ist in doppelter Hinsicht zu begrüßen: Zum einen wird ein Themenfeld sichtbar gemacht, das seit Jahren im interdisziplinären (exemplarisch JUNGAR & PELTONEN, 2017; KLAPEER, 2019; PUAR, 2007) und fachwissenschaftlichen Diskurs (exemplarisch HUTTA & SCHWARZ, 2021; WASTL-WALTER, 2010; WASTL-WALTER & KORF, 2016, S. 98–101) verstärkt verhandelt und dessen Relevanz auch für die (geographische) Unterrichtspraxis zunehmend anerkannt wird (exemplarisch EBERTH, 2025; GRENZ, 2021; POPP ET AL., 2024; STUPPACHER & LEHNER, 2018; WALZ & HILLER, 2025). Zum anderen trägt die Karte dazu bei, bislang im Geographieunterricht marginalisierte Themenfelder stärker in den Fokus zu rücken. Eine solche Auseinandersetzung mit der rechtlichen Situation queerer Personen im globalen Kontext leistet somit auch im Geographieunterricht einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung und zielt darauf ab, im Sinne einer mündigen Weltbürgerschaft „gut informierte, verant-

wortungsbewusste, engagierte und kritische [Schülerinnen und Schüler]“ (DÜRR ET AL., 2001, S. 12) auszubilden, sodass unumstößliche und nicht zu hinterfragende demokratische Werte sowie die Anerkennung der universellen (sexuellen) Menschenrechte gefördert werden können (vgl. auch BECHTUM & OVERWIEN, 2017, S. 68).

Gleichwohl eröffnet die Aufnahme der ILGA-World-Map in den *Diercke Weltatlas* aber nicht nur neue didaktische und pädagogische Chancen, sondern auch spezifische Fallstricke. Eingebettet in Diskurse um die problematische Konstruktion afro-pessimistischer und afro-romantisierender (SARPONG & SCHRÜFER, 2021, S. 11) sowie afro-optimistischer (MUTONDORO, 2018) Afrikabilder im Geographieunterricht werden aus der Perspektive einer postkolonialen Kritik problematische Fallstricke herausgearbeitet, die dazu beitragen können, raumbezogene kolonial-rassistische und stereotypenbehaftete Vorstellungen gegenüber dem afrikanischen Kontinent diskursiv zu stabilisieren. Andere Lesarten anerkennend, die insbesondere die rechtliche Situation von LGBTIQ*-Personen auf dem Kontinent abbilden, um eine komplexe globale Rechtslage für Politik und Medien handhabbar zu veranschaulichen sowie die Notwendigkeit internationaler Unterstützung zu legitimieren (EDENBORG & STRAND, 2025, S. 92; vgl. auch AYOUB, 2014),

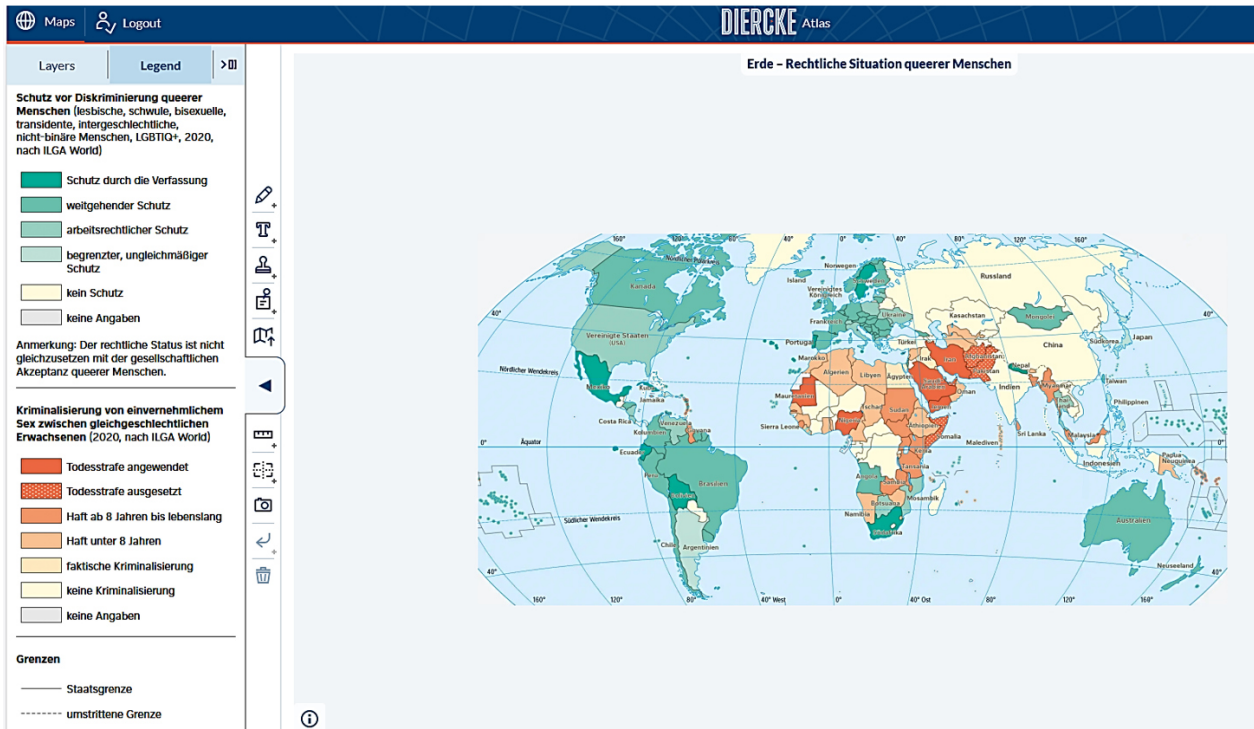


Fig. 1. Erde – Rechtliche Situation queerer Menschen (Quelle: WESTERMANN BILDUNGSMEDIEN VERLAG, 2023, S. 295; Online-Zugang; Datenbasis: MENDOS ET AL., 2020)

geht es im vorliegenden Beitrag nicht um eine solche Deskription der Rechtslage. Daher ist vorab zu betonen, dass der vorliegende Artikel keineswegs die materiellen und sozialen Diskriminierungserfahrungen queerer Personen im transglobalen Kontext relativiert. Ebenso wenig geht es darum, den beteiligten Kartographinnen und Kartographen eine bewusste (post)koloniale Intention zu unterstellen, vielmehr soll aus der Perspektive postkolonialer Kritik auf problematische Mechanismen einer kartographischen Wahrnehmungslenkung hingewiesen werden. Erst auf diese Weise kann der Anspruch einer emanzipatorisch-kritischen Bildung für nachhaltige Entwicklung eingelöst (VARE

& SCOTT, 2007; WALZ ET AL., 2008) und – unter Einbettung in das Ludwigsburger Modell der Karten- auswertekompetenz (vgl. HEMMER ET AL., 2010, S. 16) – die Grundlage für eine kritisch-reflexive Kartenkompetenz (HARLEY, 1989) gelegt werden. Entsprechend wird vor dem Hintergrund des vorliegenden Beitrags auf RAO (2014) rekurriert: Dessen theoretisch-konzeptionelle Kritik an der Verdeckung geopolitischer Hierarchien durch universelle Menschenrechtsdiskurse liefert den herrschaftskritisch-informierten Rahmen, um potenzielle postkoloniale Leerstellen der Karte offenzulegen, sie auf schulgeographische Vermittlungspraxen zu übertragen und zur Diskussion zu stellen.

2. Zum Verständnis einer emanzipatorisch-kritischen Bildung im Geographieunterricht

Indem die Kritik von CASTRO VARELA (2018) ernst genommen wird, dass „Unterrichten eine Form der Kunst und Herrschaftspraxis“ (S. 57) zugleich ist, zeigt sich, dass im gegenwärtigen Bildungssystem transskalare gesellschaftliche Verhältnisse, insbesondere globale Klassenverhältnisse, stabilisiert (ALTHUSSER, 1970; vgl. auch BOURDIEU & PASSERON, 1970, S. 70) und zentrale Fragen des Hegemonialen in einem nicht ausreichenden Maße adressiert werden (CASTRO VARELA, 2018, S. 58). CASTRO VARELA (2018) folgend, sind Schulen daher „starke Institutionen, wenn es um die Herausbildung dominanter Diskurse geht, [in denen] machtvoll eine hegemoniale Weltsicht (re-)produziert wird – wenn diese

[hegemoniale Weltsicht] auch nicht immer unwidersprochen bleibt“ (S. 61). Damit trägt Schule als Lernort im Allgemeinen, der Geographieunterricht aber im Speziellen zur Herausbildung einer spezifischen Weltsicht bei, die CASTRO VARELA (2018) als „Welt-Machen“ (S. 61) konzeptualisiert. Dies führt dazu, „dass die Mehrheit der Schüler*innen, die europäische Schulen (bzw. Schulsysteme) besuchen, [...] die Welt als in einen Westen und einen Rest strukturiert imaginieren“ (CASTRO VARELA, 2018, S. 61). Folglich leistet das Schulsystem in einem nicht zu unterschätzenden Maße einen Beitrag zur Förderung und Stabilisierung postkolonialer Denk- und Handlungsstrukturen bei Schülerinnen und Schü-

lern (exemplarisch SCHWARZE, 2020). Wenn Bildung aber „als [...] Reflexion von biographischen Momenten zu verstehen [ist], die eine Transformation des eigenen Verständnisses und von Denkmustern bewirken [soll]“ (POPP ET AL., 2024, S. 20), bedarf es einer verstärkten „dekoloniale[n] epistemische[n] Pluriversifizierung“ (EBERTH & RÖLL, 2021, S. 32) geographischer Bildungsangebote. Dieser Anspruch impliziert, vermeintlich eindeutige kartographische Repräsentationen wie die ILGA-World-Map auf ihre impliziten Wissensordnungen hin zu befragen. Eine in diesem Sinne verstandene emanzipatorisch-kritische Bildung zeichnet sich dann „nicht durch eine bestimmte Lehr-Lernstrategie aus, sondern vielmehr durch das Anliegen, Lernenden Gelegenheiten zu bieten, ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen zu überdenken und neue, zum Teil noch unbekannte Wege in eine lebenswertere Zukunft zu finden“ (PETTIG & OHL, 2023, S. 4).

Entsprechend zielt eine emanzipatorisch-kritische Bildung darauf ab, Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern diese darin zu unterstützen, sich mit der Komplexität, den Unsicherheiten sowie den Widersprüchen und Ambiguitäten auf kritisch-reflexive Weise auseinanderzusetzen (vgl. VARE & SCOTT, 2007, S. 194; WALZ ET AL., 2008, S. 56). Darüber hinaus gilt es, sie in die Lage zu versetzen, „(Macht-)Strukturen und Zusammenhänge [zu] erkennen und [zu] kritisieren, was der erste Schritt zum bewussten, auf Veränderung zielenden Handeln ist“ (WINTERSTEINER ET AL., 2014, S. 39). Vornehmliches Ziel eines modernen Geographieunterrichts ist dann der Ab-

bau von Machtungleichverhältnissen und die Sichtbarmachung von Heterogenität (POPP ET AL., 2024, S. 22), indem die „Vielfalt von gesellschaftlichen Positionierungen als elementare[r] Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit wahrnehmbar [gemacht] und [anerkannt wird]“ (STARK & NOACK, 2017, S. 894; vgl. MECHERIL, 2007). In der Konsequenz können dann monolithische, auf binären Strukturen basierende *single stories* (ADICHIE, 2009) – verstanden als einseitige, stereotypenbehaftete Mastererzählung, die die Vielschichtigkeit eines Raumes maskiert – sowie damit einhergehende, homogenisierende *single images* erkannt und dekonstruiert werden (GRIFFITHS & ALLBUT, 2011). Übertragen auf die kartographische Darstellung erlaubt dies ein Aufbrechen jener reduktionistischen Bilder, die den afrikanischen Kontinent über eine vermeintlich homogene, problembehaftete Darstellung im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler verankern.

Dass ein solcher emanzipatorisch-kritischer Zugang in der Geographiedidaktik aufgrund seiner normativen Ausrichtung kontrovers diskutiert wird, bleibt dabei unbenommen (exemplarisch LAUB, 2019, S. 11, 19). Wenn für diesen Beitrag dennoch bewusst die Perspektive einer postkolonialen Kritik leitend wird, geschieht dies, um ein Bildungsverständnis einzulösen, das Fragen nach „Begehren, Macht und Herrschaft“ (CASTRO VARELA, 2018, S. 58) auf kritisch-reflexive Weise zugänglich macht. Andernfalls verkommt der eigene Anspruch einmal mehr zu leeren Floskeln postulierter normativer Handlungsansätze.

3. Internationale (sexuelle) Menschenrechte als normativer Bewertungsrahmen

Die ILGA-World-Map (MENDOS ET AL., 2020) stellt die rechtliche Situation *queerer Personen* weltweit anhand nationalstaatlicher Gesetzgebungen vergleichend dar. Referenzrahmen dieser Bewertung bilden internationale menschenrechtliche Normen, die seit der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) einen universellen Anspruch auf Gleichbehandlung sowie Schutz vor Diskriminierung formulieren. Durch ihre völkerrechtliche Konkretisierung im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UNITED NATIONS, 1966; Inkrafttreten 1976) wurden diese Prinzipien für die Mehrheit der UN-Mitgliedstaaten rechtlich verbindlich. Vor diesem Hintergrund erscheint eine datenbasierte Bewertung nationalstaatlicher Gesetzgebungen hinsichtlich sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität entlang international vereinbarter Menschenrechtsstandards grundsätzlich nachvollziehbar, da sich Staaten durch den Beitritt zu entsprechenden Abkommen formell

zu deren Einhaltung verpflichtet haben und eine entsprechende kartographische Gestaltung räumliche Unterschiede im Hinblick auf deren Verfassungswirklichkeit sichtbar macht und verdeutlicht.

Dabei bleibt kritisch zu reflektieren, dass die im *Diercke Weltatlas* abgebildete ILGA-World-Map (Fig. 1; WESTERMANN BILDUNGSMEDIEN VERLAG, 2023, S. 295) das zugrunde liegende Akronym LGBTIQ* sowie den Begriff *queer* als universell gültige Kategorien voraussetzt, ohne deren westliche Konzeptualisierung und diskursive Entstehung zu hinterfragen. Das Akronym LGBTIQ bezeichnet die international gebräuchliche Sammelbezeichnung für *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans(gender), Intersex* und *Queer*. Bei KLAPEER (2019) verweist das Q zugleich auf *Questioning* (S. 78), was die historische sowie geopolitische Situiertheit und Kontingenz identitätspolitischer Kategorien markiert (vgl. auch GORE, 2019). Um diese Kontingenz weiter hervorzuheben und zugleich auf die Ambivalenzen einer Verwendung

von LGBTIQ in transnationalen Kontexten aufmerksam zu machen – insbesondere auf die Gefahr der Marginalisierung und Maskierung lokaler oder indigener Selbstrepräsentationssysteme –, ergänzt KLAPEER (2019) das Akronym um einen Asterisk (*). Dieser verweist darauf, dass LGBTIQ-Identitätskategorien umkämpft sind und fortlaufenden Aushandlungs- und Aneignungsprozessen in geopolitischen Arenen unterliegen, zugleich jedoch durch ihre Verwendung in internationalen politischen und

rechtlichen Dokumenten normierende Effekte entfalten (vgl. KLAPEER, 2019, S. 78). In Rekurs auf diese postkolonial-queere Perspektive wird im Rahmen dieses Beitrags unter dem Begriff *queer* ein offenes Verständnis subsumiert, das ein breites Spektrum nicht-normativer sexueller sowie geschlechtlicher Praktiken, Ausdrucksformen und Verkörperungen bezeichnet und westlich geprägte Identitätsmodelle im globalen Kontext kritisch hinterfragt (vgl. GORE, 2019, S. 4–5).

4. Zur kartographischen Darstellung der rechtlichen Situation queerer Menschen

In ihrem Jahresbericht veröffentlicht die ILGA regelmäßig Analysen zur weltweiten rechtlichen Situation queerer Menschen und zum Ausmaß sogenannter *state-sponsored homophobia* (MENDOS ET AL., 2020). Diese Berichte werden von einer Reihe kartographischer Darstellungen begleitet, von denen die umfassendste die globale Verbreitung von *sexual orientation laws in the world* (vgl. MENDOS ET AL., 2020, S. 331) visualisiert. Die ILGA-World-Map nutzt hierfür ein Ampelsystem zur farblichen Kodierung rechtlicher Rahmenbedingungen. Staaten, in denen gleichgeschlechtliches Verhalten mit Todesstrafe oder Freiheitsentzug sanktioniert wird, sind in Rot- und Orangetönen dargestellt und werden damit als Orte strafrechtlicher Verfolgung markiert. Gelbtöne kennzeichnen Staaten, in denen rechtliche Regelungen mehrdeutig sind, angefochten oder zwar formal nicht explizit zur Strafverfolgung herangezogen werden, in der Praxis jedoch eine De-facto-Kriminalisierung seitens staatlicher Institutionen ermöglichen, da staatlicher Schutz für queere Minderheiten fehlt. Staaten, die gleichgeschlechtliche, queere Geschlechtsidentitäten, sexuelle Orientierungen und Partnerschaften durch begrenzte, arbeitsrechtliche oder weitergehende rechtliche Schutzmechanismen – auch durch die Verankerung in der nationalen Verfassung – anerkennen, sind entsprechend in verschiedenen Blautönen (im *Diercke Weltatlas* in Grüntönen) visualisiert (vgl. MENDOS ET AL., 2020, S. 331).

Indem die Farbwahl der Rot-, Orange- und Gelbtöne den Blick der Betrachterinnen und Betrachter insbesondere auf jene Regionen in der Karibik, in Afrika (mit Ausnahme einzelner Staaten, darunter Südafrika), im Nahen Osten sowie in Teilen Süd- und

Südostasiens lenkt, die RAO (2014) als „spaces of persecution“ (S. 169) bezeichnet, schafft eine solche kartographische Konstruktion die diskursive Grundlage dafür, Queerfeindlichkeit räumlich zu externalisieren (vgl. RAO, 2014, S. 169–170). In der ILGA-World-Map nimmt der afrikanische Kontinent in der Konsequenz eine visuell zentrale und diskursiv aufgeladene Position ein. Durch die prominente farbcodierte Darstellung des afrikanischen Kontinents kann die vorliegende Karte einen Resonanzraum für die Reproduktion postkolonialer Narrative begünstigen, die Queerfeindlichkeit und Diskriminierung exklusiv außerhalb Europas verorten. Dies betrifft aber nicht die unbestreitbare empirische Realität staatlicher und struktureller Diskriminierungserfahrungen vor Ort, sondern die Gefahr einer selektiven Wahrnehmungslenkung. In Anlehnung an RAO (2014) gilt es daher zu problematisieren, wie eine ausschließlich raumbezogene sowie rein auf das Recht verengte Viktimisierung des Kontinents komplexe Verflechtungen unsichtbar macht: Sie verdeckt sowohl die historische Genese homophober Gesetzgebungen als auch die gegenwärtige Diskurs- und Handlungsmacht (*agency*) lokaler politischer Akteurinnen und Akteure, wodurch Queerfeindlichkeit fälschlicherweise als externalisiertes Merkmal bestimmter Weltregionen naturalisiert wird. Die damit verbundenen Problematiken einer farblich codierten Lenkung von Wahrnehmung – insbesondere im schulgeographischen Kontext – werden im Folgenden in Rekurs auf RAO (2014) zunächst anhand von drei zentralen Fallstricken herausgearbeitet, bevor daran anknüpfend didaktische Implikationen für den Geographieunterricht abgeleitet werden.

5. Zur Verwendung der ILGA-World-Map im Geographieunterricht – potenzielle Fallstricke im Spiegel einer postkolonialen Kritik

Erstens lässt sich in Rekurs auf RAO (2014) feststellen, dass Staaten allein durch ihre visuelle Gestaltung in der ILGA-World-Map implizit in eine Rangordnung

von *Verfolgung* über *Toleranz* bis hin zu *Anerkennung* eingeordnet werden können, auch wenn der ILGA-Bericht selbst keine explizite hierarchische

Rangliste intendiert (MENDOS ET AL., 2020). Die Gestaltung der ILGA-World-Map ist daher insofern problematisch, als das zugrunde liegende Verständnis eines linearen Entwicklungspfades – basierend auf einer spezifisch imaginierten (nord)europäischen Erfahrung mit Sexualpolitik – implizit als normativer Maßstab fungiert (vgl. RAO, 2014, S. 170; vgl. auch KLAPEER, 2019; JUNGAR & PELTONEN, 2017). Andere, nicht-westliche gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen, Wissensstrukturen sowie Normen- und Werteverständnisse werden dadurch entweder an diesem Maßstab gemessen oder als unmodern beziehungsweise rückständig konstruiert (TAMALE, 2011, 2013). Dies betrifft beispielsweise präkoloniale afrikanische Konzepte von Geschlecht und Sexualität, die häufig durch relationale, fluide und gemeinschaftsorientierte Beziehungsgefüge geprägt waren und nach wie vor sind (TAMALE, 2011, 2013). Die farbliche Codierung der ILGA-World-Map ermöglicht es daher, Staaten entlang eines Fortschrittspektrums zu markieren, sodass eine eurozentrische Raum-Zeit-Erzählung abgebildet werden kann. Dieses Narrativ orientiert sich an der Vorstellung einer schrittweisen Erlangung sogenannter sexueller Grundrechte und konstruiert rechtliche Anerkennung als Endpunkt einer linearen Entwicklung. Staaten, die diesem Fortschrittspfad zugeordnet werden, erfahren eine positive Hervorhebung, während Länder, in denen vermeintlich rückläufige Entwicklungen festgestellt werden, auf visuell deutlich wahrnehmbare Weise problematisiert und kritisiert werden (vgl. RAO, 2014, S. 170).

Wenngleich eine solche visuelle Markierung der expliziten Intention der Karte entspricht, Missstände anzuprangern und politischen Druck aufzubauen (EDENBORG & STRAND, 2025), erweist sich diese kartographische Praxis im schulgeographischen Kontext als janusköpfig: Das Problem liegt hierbei nicht in der Berechtigung einer Kritik an staatlicher Queerfeindlichkeit an sich. Vielmehr führt die Farbcodierung dazu, dass politische Konflikte verräumt und als inhärente Eigenschaften ganzer Gesellschaften naturalisiert werden. Problematisch ist diese Codierung dann insofern, als der Erfolg einer solchen Strategie auf einem impliziten Konsens über ein eurozentrisches Verständnis von Fortschritt beruht und als ein universelles „Begehren nach und Entwicklung zur Modernität konzeptualisiert [wird]“ (KLAPEER, 2019, S. 76). Dabei ist aber zu betonen, dass der universelle Schutzanspruch der Menschenrechte nicht zur Disposition steht. Im Fokus steht vielmehr die geopolitische Instrumentalisierung dieser universellen Normen als zivilisatorische Projektionsfolie für Modernität, über die die rechtliche Implementierung im Ergebnis mit globaler Überlegenheit gleichgesetzt wird.

RAO (2014) betont in diesem Zusammenhang die politische Konsequenz einer solchen kartographischen Praxis, wonach Staaten, die den Schutz und die rechtliche Anerkennung queerer Personen nicht gewährleisten, im Westen öffentlich markiert und kritisiert werden (RAO, 2014, S. 171; vgl. auch NDASHE, 2013, S. 156). Dabei hebt er hervor, dass diese geopolitische Strategie weniger auf der Durchsetzung substanzieller Normen und Werte basiert, sondern vielmehr postkoloniale Abgrenzungen zwischen einem als modern und zivilisiert imaginierten Westen und einem als rückständig konstruierten Rest der Welt reproduzieren kann (RAO, 2014, S. 171; vgl. auch HALL, 1992). Im Anschluss an PUAR (2007) kann diese Logik konzeptionell als homonationalistisch gefasst werden, da LGBTIQ*-Rechte hier nicht primär emanzipatorisch wirken, sondern als geopolitisches Abgrenzungsinstrument fungieren, über das nationale Überlegenheitsnarrative entlang sexualisierter und rassifizierter Differenzlinien stabilisiert werden können (vgl. EIGENMANN, 2016, S. 75; vgl. zur Verknüpfung mit homodevelopmentalistischen Modernisierungsnarrativen auch KLAPEER, 2019, S. 70; DOEVEN SPECK & HOLLSTEGGE, 2021, S. 520). Entsprechend bezeichnet RAO (2014) die ILGA-Karten als „neo-Orientalist artefacts“ (S. 171), ohne dabei den emanzipatorischen Aktivismus globaler queerer Bewegungen zu delegitimieren oder den Kartographinnen und Kartographen eine bewusste neokoloniale Absicht zu unterstellen. Vielmehr zeigt sich darin eine strukturelle Ambivalenz: Selbst eine in emanzipatorischer Absicht gestaltete Karte läuft Gefahr, im Resonanzraum westlicher Überlegenheitsnarrative als Abgrenzungsinstrument funktionalisiert zu werden.

Dieser Argumentation folgend, können insbesondere die blau (bzw. grün) markierten (europäischen) Staaten aufgrund ihrer als modern verstandenen LGBTIQ*-Gesetzgebungen als implizite Modelle einer nachholenden Entwicklung in Bezug auf die Implementierung entsprechender Rechte in nationale Rechtssysteme gelesen werden (vgl. KLAPEER, 2019, S. 70). In der Folge können sich europäische Staaten vor dem Hintergrund verfassungsrechtlich gesicherter Sexual- und Geschlechterordnungen als überlegen und fortschrittlich imaginieren (vgl. KLAPEER, 2019). Indem sie die historische Amnesie innerhalb des gegenwärtigen westlichen Diskurses offenlegen, betonen CASTRO VARELA und DHAWAN (2020), dass „innerhalb einer kurzen Zeitspanne [...] das einst pathologisierte und kriminalisierte queere Subjekt zu dem Markenzeichen einer euro-amerikanischen sexuellen Aufklärung und Toleranz aufgestiegen [ist]“ (S. 124).

Angesichts der Dominanz afro-pessimistischer Afrikabilder im Geographieunterricht (SCHWARZE,

2020) und der anhaltenden curricularen Verankerung von globalen Disparitäten, die in der Schulpraxis häufig mit der Vermittlung des Modells einer nachholenden Entwicklung einhergehen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS BADEN-WÜRTTEMBERG, 2026), besteht daher ein nicht zu unterschätzender Fallstrick darin, dass in der Unterrichtspraxis ausgewählte afrikanische Länder in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler unbewusst raumzeitlich verschoben und symbolisch in der Vergangenheit verortet werden. McCLINTOCK (1995) beschreibt diese Form der kolonial-geprägten Raum-Zeit-Verschiebung mit dem Konzept des „anachronistic space“, der als „a journey backwards in time“ (S. 41) fungiert. Dabei wird ausgeblendet, dass die westlich-europäische, kapitalistisch geprägte Moderne selbst erst durch Prozesse der Differenzierung zwischen vermeintlich höher und niedriger entwickelten Menschen und Räumen hervorgebracht wurde (McCLINTOCK, 1995, S. 41). Räumliche Unterschiede werden in dieser Logik als zeitliche Unterschiede interpretiert, wodurch Raum (Geographie) in Zeit (Geschichte) transformiert wird. Ein Verständnis von Raum als „Dimension gleichzeitiger Vielheit“ (MASSEY, 2006, S. 92) bleibt in der schulischen Praxis hingegen weitgehend unberücksichtigt. Bezogen auf die ILGA-World-Map würde eine solche Perspektive der Vielheit bedeuten, die rote Einfärbung afrikanischer Staaten nicht als Ausdruck einer historischen Rückständigkeit zu deuten, sondern als Resultat gegenwärtiger, global verflochtener Prozesse. So sind queerfeindliche Gesetzgebungen in afrikanischen Ländern wie beispielsweise Ghana und Uganda nicht nur als postkoloniale Kontinuität der durch das British Empire eingeführten Sodomie-Gesetze aufzufassen (vgl. GUPTA, 2008), sondern ebenso als das Ergebnis gegenwärtiger politischer Kämpfe, die beispielsweise durch den massiven finanziellen und ideologischen Einfluss evangelikaler Gruppen aus den USA aktiv forciert werden (vgl. KLAPEER, 2019, S. 75).

Stattdessen dominiert in der geographischen Unterrichtspraxis die Vorstellung einer einzigen, quasi linear verlaufenden Geschichte, die Raum in eine zeitliche Abfolge organisiert (vgl. SCHWARZE, 2020, S. 278–286). Den als rückständig markierten Ländern oder Regionen wird damit die Möglichkeit abgesprochen, eigene Entwicklungspfade zu verfolgen, sodass ihre Zukunft vielmehr bereits vorgezeichnet erscheint, indem sie einem vermeintlich universellen Fortschrittspfad untergeordnet werden. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich im Kontext der Verwendung der ILGA-World-Map im Geographieunterricht eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an bestehende afro-pessimistische Afrikabilder und deren zugrundeliegende Entwicklungsnarrative von Überlegenheit und Paternalismus, die

in der Unterrichtspraxis unmittelbar adressiert und dekonstruiert werden müssen.

Zweitens reduziert die ILGA-World-Map komplexe Lebensrealitäten auf formale gesetzliche Regelungen zu sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität (vgl. RAO, 2014, S. 171). Anerkennend, dass die Karte ausschließlich auf Basis der ausgewiesenen Gesetzestexte operiert, kann eine solche Fokussierung auf rechtliche Normen in der schulischen Praxis jene Widersprüche ausblenden, die zwischen formaler Anerkennung und alltäglicher Gewalt- und Diskriminierungserfahrung bestehen können. Exemplarisch verdeutlicht dies der Vergleich von WARD (2013) zwischen Südafrika und Uganda. Während Südafrika über vergleichsweise progressive rechtliche Regelungen verfügt, weist WARD (2013) zugleich ein hohes Maß an Gewalt gegenüber queeren Personen nach. Uganda hingegen ist durch stark restriktive und kriminalisierende Gesetzgebungen gekennzeichnet, verzeichnete jedoch in der untersuchten Phase ein geringeres Maß an physischer Gewalt gegen queere Personen. Wenngleich diese Diskrepanz auch darauf beruht, dass Gewalt unter den Bedingungen staatlicher Verfolgung selten behördlich erfasst wird und somit unsichtbar bleibt, unterstreicht diese paradoxe Konstellation die Problematik, rechtliche Anerkennung als alleinigen Indikator für die Lebensrealitäten queerer Menschen heranzuziehen. Aufgrund der Fokussierung auf formale rechtliche Normen können derartige Widersprüche in der kartographischen Darstellung nicht abgebildet werden, weshalb sie im Unterricht explizit adressiert werden müssen. Südafrika wird entsprechend aufgrund der Anerkennung der gleichgeschlechtlichen Ehe grün markiert, während Uganda infolge der Kriminalisierung gleichgeschlechtlicher Sexualität in Rot erscheint (vgl. WARD, 2013, S. 422–423). Auch wenn die Untersuchung von WARD (2013) bereits über ein Jahrzehnt zurückliegt, bleibt ihre Aussagekraft bestehen, da sie die explizite Berücksichtigung materieller Alltagsrealitäten queerer Personen in den Mittelpunkt rückt (vgl. exemplarisch für die zunehmende Gewalt an LGBTIQ-Personen in Deutschland BUNDESMINISTERIUM DES INNERN UND FÜR HEIMAT, 2026), ihre Einbettung in translokale Bedingungsgefüge betont und deren Diskurs- und Handlungsmacht einfordert (vgl. auch KLAPEER, 2019, S. 75).

Für die geographiedidaktische Praxis kann eine unkritische Gleichsetzung von Gesetzestext und Lebensrealität – auch wenn diese durch die Kartographinnen und Kartographen nicht intendiert ist – einen zweiten Fallstrick begünstigen: Durch die dichotome Farblogik der Atlaskarte, in der europäische Staaten hellgrün und weite Teile Afrikas dunkelrot hervortreten, kann bei den Schülerinnen und

Schülern die verkürzte Vorstellung einer geographischen Imagination evoziert werden, dass im blauen bzw. grünen Westen jegliche Diskriminierung überstanden sei, während in den roten Regionen ein allgegenwärtiges, homogenes Klima der Gewalt herrsche, das ein sicheres Leben von queeren Personen verunmögliche. Diese visuelle Externalisierung und Verräumlichung von Queerfeindlichkeit führt im Unterricht dazu, dass die falsche Annahme genährt wird, formale Gesetzestexte spiegeln eins zu eins die gesellschaftliche Toleranz wider. In der Folge wird nicht nur das reale Leid queerer Personen in Europa maskiert, sondern auch die Diskurs- und Handlungsmacht (*agency*) lokaler queerer Aktivismen im Globalen Süden systematisch ausgeblendet (vgl. SCHWARZE, 2020, S. 383–386).

Drittens basiert die ILGA-World-Map auf einer staatszentrierten ontologischen Perspektive, indem sie den Nationalstaat als primäre Analyseeinheit zur Erfassung von Queerfeindlichkeit sowie rechtlicher Anerkennung queerer Minderheiten setzt. Durch die kartographische Darstellung entlang nationalstaatlicher Grenzen wird implizit nahegelegt, dass queerfeindliche Normen, Politiken sowie Akteurinnen und Akteure primär innerhalb einzelner Staaten wirksam und dort auch ursächlich zu verorten sind (vgl. RAO, 2014, S. 171). NDASHE (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass die bloße Suche nach Homophobie in vermeintlich eindeutig identifizierbaren nationalen Territorien aus einer aktivistischen Perspektive vor Ort „pointless“ sei, sofern sie primär dazu diene, „to gather evidence of homophobia and name and shame those who have been ‚outed‘ as homophobes“ (S. 156). Dabei stellt NDASHE (2013) keineswegs die empirische Realität staatlicher Queerfeindlichkeit in diesen Ländern infrage. Sie kritisiert vielmehr die strategische Wirkung dieser westlichen Praxis, die durch eine einseitige geographische Fokussierung von außen die komplexen lokalen Dynamiken verkennt und im schlimmsten Fall die Arbeit von Aktivistinnen und Aktivisten vor Ort erschwert (vgl. NDASHE, 2013, S. 156–157).

Queerfeindlichkeit stellt demnach kein ausschließliches geographisches Problem spezifischer Orte dar, sondern ist als ein lokal wirksames, jedoch transnational produziertes Machtverhältnis zu begreifen (vgl. RAO, 2014, S. 169). Durch eine rein staatszentrierte Darstellung entsteht der Eindruck territorial klar abgrenzbarer und national verorteter

Formen von Diskriminierung, während transnationale Einflussfaktoren – wie globale religiöse Netzwerke, internationale LGBTIQ*-inklusive politische Agenden oder koloniale Rechtskontinuitäten – analytisch in den Hintergrund treten (vgl. RAO, 2014, S. 169). Die ILGA-World-Map kann damit dazu beitragen, grenzüberschreitende Macht- und Diskursverhältnisse auf nationalstaatliche Kategorien zu reduzieren. Ursachenzuschreibungen werden kulturalisiert, endogenisiert und enthistorisiert, wodurch komplexe translokale historische sowie gegenwärtige Bedingungsgefüge verdeckt werden (vgl. KLAPEER, 2019, S. 75). In diesem Zusammenhang kann auf ORFORDS (2003) Analyse einer imaginären Geographie humanitärer Interventionen verwiesen werden, in der das Versagen von Staaten primär auf lokale Faktoren zurückgeführt wird, während „[...] the international community [remains] absent from the scene of violence and suffering until it intervenes as a heroic saviour“ (ORFORD, 2003, S. 85).

Hierin begründet sich der dritte wesentliche Fallstrick für die Unterrichtspraxis: Indem transnationale Verflechtungen hinter Ländergrenzen unsichtbar bleiben, kann bei Schülerinnen und Schülern die falsche Vorstellung begünstigt werden, der Westen sei ein unbeteiligter Retter, während die Ursachen für Queerfeindlichkeit einseitig im Globalen Süden verortet werden. In der Folge können kolonial-rassistische Rettungsnarrative sowie raumbezogene Vorstellungen eines „white saviour“ (KLAPEER, 2019, S. 76; vgl. HERON, 2007) aktualisiert und unbewusst verfestigt werden. Daraus erwächst für den Geographieunterricht eine grundlegende Ambivalenz, da die ILGA-World-Map in der Schulpraxis eine doppelte Wirkung entfalten kann: Dem emanzipatorischen Mehrwert einer erstmaligen visuellen Repräsentation der rechtlichen Situation queerer Menschen für betroffene Jugendliche steht im geteilten Klassenraum die unbewusste Tradierung kolonial-rassistischer Raumordnungen gegenüber. Wird diese staatszentrierte Perspektive im Geographieunterricht nicht kritisch reflektiert, besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler die Ursachen von Queerfeindlichkeit endogenisieren sowie kulturalisieren. Eine solche Verengung trägt dazu bei, postkoloniale Denkstrukturen zu verfestigen und auf binären Logiken basierende Abgrenzungsdiskurse unbewusst im Unterricht zu manifestieren (vgl. SCHWARZE, 2020, S. 286–296).

6. Ableitung didaktischer Implikationen

Die postkoloniale Kritik ernstnehmend, stellt sich die Frage, wie die ILGA-World-Map in der konkreten geographischen Unterrichtspraxis verwendet werden kann, ohne Gefahr zu laufen, die zuvor dar-

gelegten möglichen postkolonialen Fallstricke unbewusst zu reproduzieren. Daher sollte der Einsatz der ILGA-World-Map im Geographieunterricht – ungeachtet ihres Potenzials für eine diversitätssensi-

blere Unterrichtspraxis – stets durch eine kritische Kontextualisierung begleitet werden, sodass dafür plädiert wird, die Analyse zunächst an ein kleinräumliches Fallbeispiel zu binden. Hierzu könnten beispielsweise Alltagsrealitäten queerer Personen in Ghana als Lerngegenstand im Geographieunterricht in ihrer historisch-politischen sowie trans-skalareren sozioökonomischen Komplexität aufgezeigt werden. Damit kann der Forderung SCHWARZES (2020) Rechnung getragen werden, sich zunächst auf ausgewählte raumbezogene Fallbeispiele zu konzentrieren (S. 406). Hierzu erweist sich das Einlösen des Unterrichtsprinzips einer „postkolonialen Multiperspektivität“ (KERSTING & SCHRÖDER, 2023, S. 197) als zielführend. Entsprechend wird das Prinzip im Folgenden in zwei wesentliche Bausteine untergliedert:

- Vor dem Hintergrund der offengelegten Fallstricke eins und drei umfasst der erste Baustein das Ziel, die nach wie vor bestehende asymmetrische Ignoranz zwischen Europa und Afrika zu überwinden (KERSTING, 2011) und koloniale Kontinuitäten offenzulegen, indem verstärkt Verbindungen, Verflechtungen und Vernetzungen gesucht werden (vgl. SCHRÖDER & CARSTENSEN-EGWUOM, 2020, S. 351). Lernmaterialien sollten daher subalterne Epistemologien sowie lokale Wissens- und Wertesysteme sichtbar machen, anstatt diese ausschließlich an westlichen Logiken zu messen. Hierzu könnte beispielsweise das Spannungsverhältnis lokaler Selbstbezeichnungen wie *Sasso* (ASANTE, 2023; OTU, 2022) oder *Kodjo Besia* (GEOFFRION, 2018) und der Verwendung des Akronyms LGBTIQ* offengelegt und in der Unterrichtspraxis diskutiert werden. Gleichzeitig gilt es, komplexe translokale Bedingungsgefüge zu demaskieren, damit Queerfeindlichkeit nicht ausschließlich endogenisiert und kulturalisiert wird. Daher müssen vielmehr historische Kontinuitäten ebenfalls kritisch in den Blick genommen werden. Historische und ethnographische Forschungen zeigen, dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in vielen vorkolonialen Gesellschaften Afrikas existierten und sozial eingebettet waren, ohne entlang moderner westlicher Konzepte von Homosexualität und Heterosexualität oder binärer Identitätskategorien von männlich und weiblich strukturiert zu sein (EPPRECHT, 2008; MURRAY & ROSCOE, 1998; TAMALE, 2011). Erst im Zuge der europäischen Kolonialisierung wurden verstärkt christlich-moralische Sexualnormen, binäre Geschlechterordnungen sowie strafrechtliche Regelungen (Sodomie-Gesetze) gegen gleichgeschlechtliche sexuelle Praktiken und Intimitäten eingeführt und institutionell verankert (TAMALE, 2011). Missionarische Bildungs- und Rechtssys-

teme wirkten dabei maßgeblich an der Kriminalisierung und Pathologisierung vormals tolerierter, tabuisierter oder funktional integrierter Praktiken mit (vgl. CASTRO VARELA & DHAWAN, 2020, S. 123–124; WUNPINI, 2019). Die bis heute in vielen postkolonialen Staaten fortbestehenden *anti-homosexuality laws* (Sodomie-Gesetze) gehen daher häufig nicht auf traditionelle afrikanische Normen- und Werteverständnisse zurück (vgl. exemplarisch für den ghanaischen Kontext WUNPINI, 2019), sondern sind als Ausdruck kolonialer Rechtsordnungen und religiöser Moralregime zu verstehen (vgl. GUPTA, 2008; WUNPINI, 2019, S. 170). Ihre Persistenz sowie gegenwärtige Verschärfungen im Kontext neu in Parlamente eingebrachter *anti-homosexuality bills* (vgl. exemplarisch für Ghana WULFF, 2024) lassen sich nur im Zusammenspiel gegenwärtiger translokaler Bedingungsgefüge analysieren und verstehen, in denen globale LGBTIQ*-inklusive Entwicklungspolitiken, nationale Identitätskonstruktionen und postkoloniale Abgrenzungsdiskurse wechselseitig aufeinander verweisen und sich gegenseitig bedingen (EIGENMANN, 2016; KLAPEER, 2019).

- Den zweiten Fallstrick adressierend, erfordert der zweite Baustein darauf aufbauend die Repräsentation personalisierter Widersprüchlichkeit und Handlungsmacht, um der Gefahr einer stereotypenbehafteten Homogenisierung und Opferkonstruktion aktiv entgegenzuwirken. Anstelle einer undifferenzierten Darstellung einer vermeintlich einheitlichen Bevölkerungsgruppe müssen heterogene, biographisch verankerte Lebensrealitäten queerer Personen – beispielsweise in Ghana – in den Lernmaterialien abgebildet werden. Hierbei ist auch die explizite Sichtbarmachung ihrer Diskurs- und Handlungsmacht (*agency*), ihrer subversiven Alltagspraktiken und lokalen Widerstandsformen zentral. Die damit einhergehende Verschränkung intersektionaler Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* und *sexual orientation* auf Mikro-, Meso- und Makroebene ermöglicht eine relationale Unterscheidung und Anerkennung von Gleichzeitigkeit differenter Lebensrealitäten (vgl. RHODE-JÜCHTERN, 2004, S. 63).

Ziel eines solchen postkolonialen Zugangs ist es, auf binären Identitätslogiken basierende raumbezogene Abgrenzungsdiskurse, kolonial-rassistische Rettungsnarrative sowie modernisierungstheoretische Leitbilder einer nachholenden Entwicklung schrittweise im Geographieunterricht zu dekonstruieren und den Globalen Süden im Unterricht nicht als passiv und geschichtslos zu konstruieren beziehungsweise eine geschichtslose Erzählung fortzuschreiben (vgl. MARMER, 2013, S. 29). Hierzu bedarf

es aber in besonderer Weise der Einbeziehung subalternen, bislang maskierter Perspektiven queerer Personen als diskurs- und handlungsmächtige Akteurinnen und Akteure in ihren transskalaren Kontexten (auch beispielsweise in Deutschland), um eine zunehmende epistemische Komplexität im hier fokussierten afrikabezogenen Geographieunterricht umzusetzen und zu gewährleisten.

Die im vorliegenden Beitrag entfaltete postkoloniale Kritik kann dabei selbst zum Gegenstand des

Unterrichts werden, indem die ILGA-World-Map nicht lediglich als deskriptive Informationsgrundlage, sondern als Objekt diskursiver Analyse genutzt wird. Ein unkritischer Zugang würde „vor diesem Hintergrund ins Leere“ laufen (SCHREIBER, 2023, S. 83) und beispielsweise vorherrschende stereotypenbehaftete sowie kolonial-rassistische Afrikabilder verstärken.

7. Fazit

Ziel des Beitrags war es keineswegs, den völkerrechtlichen Schutzanspruch oder die existentielle Relevanz globaler LGBTIQ*-Kämpfe gegenüber Fragen verräumlichter Repräsentation zu relativieren. Vielmehr sollte aufgezeigt werden, dass eine postkolonial-queere Emanzipation und postkoloniale Herrschaftskritik untrennbar miteinander verflochten sind. Eine rein deskriptive Verwendung der ILGA-World-Map im Geographieunterricht läuft Gefahr, die komplexen transnationalen Machtstrukturen und historischen Hintergründe zu maskieren, die die rechtliche Situation queerer Menschen weltweit prägen. Erst durch das Offenlegen dieser Verflechtungen – wie der kolonialen Genese queerfeindlicher Gesetzgebungen oder des gegenwärtigen Einflusses globaler religiöser Netzwerke – wird verhindert, dass der berechtigte Kampf für Menschenrechte im Klassenzimmer unbeabsichtigt für eurozentrische Überlegenheitsnarrative und raumbezogene Abwertungen des afrikanischen Kontinents instrumentalisiert wird. Folglich erfordert eine kritisch-reflexive Kartenarbeit im Sinne einer postkolonial-informierten didaktischen Rahmung ein Vorgehen, das Karteninhalte kritisch hinterfragt, dahinterliegende Interessen sowie implizite Hierarchien offenlegt und deren Wirkungen im Hinblick auf die (Re-)Produktion eurozentrischer Welt- und Leitbilder reflektiert. Dazu sind zuvor historische, (post)koloniale und gegenwärtige translokale Bedingungsgefüge und Verflechtungen queerfeindlicher Strukturen ebenso zu thematisieren wie koloniale Kontinuitäten und die Vielfalt nicht-westlicher queerer Lebensrealitäten. Wird diese doppelte Perspektive im spezifischen Kontext des Geographieunterrichts ausgeblendet, birgt der Einsatz der ILGA-World-Map die Gefahr, postkoloniale Raumordnungen unbeabsichtigt fortzuschreiben, anstatt diese auf kritisch-reflexive Weise zu dekonstruieren.

Für die geographiedidaktische Professionalisierung erwächst hieraus eine zentrale Aufgabe, die direkte Implikationen für alle Phasen der Lehrkräf-

tebildung mit sich bringt. Um Geographieunterricht in seinem Anspruch gerecht zu werden, Schülerinnen und Schüler zu einer kritisch-reflexiven Urteilskraft in einer transskalar verflochtenen Weltgesellschaft zu befähigen, braucht es Lehrkräfte, die über die Kompetenz verfügen, vermeintlich eindeutige kartographische Repräsentationen als diskursive Machtprodukte zu verstehen und zu dekonstruieren. Erst eine solche Professionalisierung ermöglicht es, bestehende afro-pessimistische und afro-romantisierende (SARPONG & SCHRÜFER, 2021, S. 11) sowie afro-optimistische (MUTONDORO, 2018) Afrikabilder im Klassenzimmer gezielt aufzubrechen, anstatt diese unbewusst in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler zu verfestigen. Hierzu bedarf es jedoch gemeinsamer Anstrengungen aller an der Weiterentwicklung geographischer Unterrichtspraxen beteiligten Akteurinnen und Akteure, um vorliegende fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Daten systematisch für die fachdidaktische Praxis zu materialisieren und zu didaktisieren.

Den vorliegenden Beitrag abschließend, gilt es noch auf dessen eigene immanente Limitationen hinzuweisen. Als konzeptionell-theoretische Auseinandersetzung verbleiben die hier entfalteten Überlegungen und didaktischen Bausteine auf einer rein programmatischen Ebene. Inwiefern die ILGA-World-Map im Geographieunterricht überhaupt unbewusst jene stereotypenbehafteten und kolonial-rassistischen Narrative und die damit einhergehenden Afrikabilder evoziert, an die sich die hier entfaltete Kritik richtet, bleibt zunächst offen. Ob die vorgeschlagenen didaktischen Implikationen tatsächlich zu einer Dekonstruktion und im Weiteren zu einer Dekolonialisierung verinnerlichter postkolonialer Erzähl- und Denkstrukturen beitragen oder ob die diskursive Komplexität letztlich zu einer kognitiven Überforderung bei Schülerinnen und Schülern führt – dies alles bedarf einer zukünftigen systematischen empirischen Überprüfung im Rahmen der geographiedidaktischen Lehr-Lern-Forschung.

Literatur

- ADICHIE, C. N. (2009, Juli). [The Danger of a Single Story](#) [Video]. TED Conferences.
- ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État: Notes pour une recherche [Ideologie und ideologische Staatsapparate: Notizen für eine Untersuchung]. *La Pensée*, 151, 3–38.
- ASANTE, G. (2023). [„You Can Be Gay and Straight at the Same Time:“ Contextually Contingent Negotiations of Gay and Bisexual Identifications Among Same-Gender-Loving Men in Ghana.](#) *Communication Monographs*, 90(4), 415–436.
- AYOUB, P. M. (2014). [With Arms Wide Shut: Threat Perception, Norm Reception, and Mobilized Resistance to LGBT Rights.](#) *Journal of Human Rights*, 13(3), 337–362.
- BECHTUM, A., & OVERWIEN, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potentiale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. BURCHARDT, S. PETERS, & N. WEINMANN (Hg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Nomos.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* [Die Reproduktion: Grundzüge einer Theorie des Bildungssystems]. Les Éditions de Minuit.
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN UND FÜR HEIMAT. (2026). [Factsheet: Bundesweite Fallzahlen Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2025.](#)
- CASTRO VARELA, M. DO M. (2018). Imperiale Didaktiken: Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In T. BECKER, R. HAWLIK, F. JILEK-BERGMAIER, & M. SERTL (Hg.), *Praxis des Unterrichtens: Bildungstheoretische Auseinandersetzungen* (S. 57–71). Studienverlag.
- CASTRO VARELA, M. DO M., & DHAWAN, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Transcript.
- DOEVENSPECK, M., & HOLLSTEGGE, J. (2021). Politische Geographien von Entwicklung. In R. SCHNEIDER-SLIWA, B. BRAUN, I. HELBRECHT, & R. WEHRHAHN (Hg.), *Humangeographie* (S. 520–526). Westermann.
- DÜRR, K., FERREIRA MARTINS, I., & SPAJIC-VRKAS, V. (2001). *Demokratie-Lernen in Europa*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- EBERTH, A. (2025). Decolonizing Geography Education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik. In I. M. BREINBAUER & S. KRAUSE (Hg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung: Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung* (S. 188–200). Klinkhardt.
- EBERTH, A., & RÖLL, V. (2021). [Eurozentrismus dekonstruieren: Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote.](#) *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 27–34.
- EDENBORG, E., & STRAND, C. (2025). [Governing Queer Activism: Power and Visibility in State Funding of International LGBTI Organizations.](#) *European Journal of Politics and Gender*, 8(1), 82–106.
- EIGENMANN, L. (2016). Zur Kritik der Homonationalismus-Kritik. In I. LEICHT, N. MEISTERHANS, C. LÖW, & K. VOLK (Hg.), *Feministische Kritiken und Menschenrechte: Reflexionen auf ein produktives Spannungsverhältnis* (S. 75–94). Verlag Barbara Budrich.
- EPPRECHT, M. (2008). *Hungochani: The History of Dissident Sexuality in Southern Africa*. McGill-Queen's University Press.
- GEOFFRION, K. (2018). Homosexuality and Religious Fundamentalism in the Ghanaian Mediascape: Clashes Between an ‚unGodly‘ Concept and Lived Practices. In F. SOW (Hg.), *Genre et fondamentalismes* (S. 269–288). Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA).
- GORE, E. (2019). [Queer Activism in Africa.](#) In E. HANNAH (Hg.), *Oxford Research Encyclopedia of Politics* (Online-Edition). Oxford Academic.
- GRENZ, F. (2021). [Let's \(Not\) Talk About Sex: Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan.](#) In S. FEGTER, A. LANGER, & C. THON (Hg.), *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 185–200). Verlag Barbara Budrich.
- GRIFFITHS, H., & ALLBUT, G. (2011). The Danger of the Single Image. *Primary Geography*, (75), 16–17.
- GUPTA, A. (2008). [This Alien Legacy: The Origins of „Sodomy“ Laws in British Colonialism.](#) Human Rights Watch.
- HALL, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. In S. HALL & B. GIEBEN (Hg.), *Formations of Modernity* (S. 275–320). Polity Press.
- HARLEY, J. B. (1989). Deconstructing the Map. *Cartographica*, 26(2), 1–20.
- HEMMER, I., HEMMER, M., HÜTTERMANN, A., & ULLRICH, M. (2010). [Kartenauswertekompetenz – Theoretische Grundlagen und Entwurf eines Kompetenz-](#)

- [strukturmodells](#). *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education (GuiD)*, 38(3), 158–171.
- HERON, B. (2007). *Desire for Development: Whiteness, Gender, and the Helping Imperative*. Wilfrid Laurier University Press.
- HUTTA, J. S., & SCHWARZ, A. (2021). Umkämpfte Differenzen: Für wen und mit wem Geographie machen? In R. SCHNEIDER-SLIWA, B. BRAUN, I. HELBRECHT, & R. WEHRHAHN (Hg.), *Human-geographie* (S. 319–329). Westermann.
- JUNGAR, K., & PELTONEN, S. (2017). [Acts of Homo-nationalism: Mapping Africa in the Swedish Media](#). *Sexualities*, 20(5–6), 715–736.
- KERSTING, P. (2011). AfrikaSpiegelBilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In P. KERSTING & K. W. HOFFMANN (Hg.), *AfrikaSpiegelBilder: Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (S. 3–10). Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- KERSTING, P., & SCHRÖDER, B. (2023). Postkoloniale Perspektiven in der Geographiedidaktik. In S. BAURIEDL & I. CARSTENSEN-EGWUOM (Hg.), *Geographien der Kolonialität: Geschichten globaler Ungleichverhältnisse der Gegenwart* (S. 191–211). Transcript.
- KLAPEER, C. (2019). [Transnationale queere Solidarität als „Burden of the Fittest“? Zur Problematik einer Einpassung von LGBTIQ*-Rechten in die Logik von Entwicklungszusammenarbeit](#). *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 28(2), 67–81.
- LAUB, J. (2019). [Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie](#). *OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie*, (2), 9–22.
- MARMER, E. (2013). [Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern](#). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- MASSEY, D. (2006). Space, Time and Political Responsibility in the Midst of Global Inequality. *Erdkunde*, 38(1), 89–95.
- MCCLINTOCK, A. (1995). *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. Routledge.
- MECHERIL, P. (2007, 18. Januar). [Diversity: Die Macht des Einbezugs](#). Heinrich-Böll-Stiftung.
- MENDOS, L. R., BOTH, K., LELLIS, R. C., LÓPEZ DE LA PEÑA, E., SAVELEV, I., & TAN, D. (2020). [State-Sponsored Homophobia 2020: Global Legislation Overview Update](#). ILGA World.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS BADEN-WÜRTTEMBERG. (2026). [Bildungsplan des Gymnasiums: Geographie](#).
- MURRAY, S. O., & ROSCOE, W. (1998). *Boy-Wives and Female-Husbands: Studies in African Homosexualities*. St. Martin's Press.
- MUTONDORO, F. (2018). Zwischen Afro-Optimismus und Afro-Pessimismus: Aussichten der afrikanischen Wissenschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(43–45), 10–16.
- NDASHE, S. (2013). The Single Story of „African Homophobia“ Is Dangerous for LGBTI Activism. In S. EKINE & H. ABBAS (Hg.), *Queer African Reader* (S. 155–164). Pambazuka Press.
- ORFORD, A. (2003). *Reading Humanitarian Intervention: Human Rights and the Use of Force in International Law*. Cambridge University Press.
- OTU, K. E. (2022). *Amphibious Subjects: Sasso and the Contested Politics of Queer Self-Making in Neoliberal Ghana*. University of California Press.
- PETTIG, F., & OHL, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. *Praxis Geographie*, 53(1), 4–9.
- POPP, A., BLUDAU, M., RONCEVIĆ, K., & EBERTH, A. (2024). [Perspektiven auf transformative Bildungsräume in der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vielfalt](#). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(3), 19–23.
- PUAR, J. K. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.
- RAO, R. (2014). [The Locations of Homophobia](#). *London Review of International Law*, 2(2), 169–199.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2004). *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte: Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung*. Universität Wien.
- SARPONG, L., & SCHRÜFER, G. (2021). Zur (De-)Konstruktion ‚Afrikas‘ im Geographieunterricht aus post(-)kolonialen Perspektiven. In M. STEINBRINK, M. GEBAUER, & D. ANHUF (Hg.), *Afrika – ein Kontinent in Bewegung* (S. 9–16). Universität Passau.
- SCHREIBER, V. (2023). [Mapping als Praxis kollaborativer Wissensproduktion: Zu den Potenzialen der Critical Geography für die Auseinandersetzung mit städtischer Ungleichheit im Geographieunterricht](#). In I. GRYL, M. LEHNER, T. FLEISCHHAUER, & K. W. HOFFMANN (Hg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele* (Bd. 2, S. 79–93). Springer Spektrum.
- SCHRÖDER, B., & CARSTENSEN-EGWUOM, I. (2020). [More Than a Single Story': Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht](#). In K. FEREDOONI & N. SIMON (Hg.), *Rassismuskritische*

- Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 349–375). Springer VS.
- SCHWARZE, S. (2020). *Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I*. readbox unipress.
- STARK, A., & NOACK, A. (2017). [Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen](#). In K. FEREIDONI & M. EL (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 891–906). Springer VS.
- STUPPACHER, K., & LEHNER, M. (2018). [Auf der Suche nach dem G-Punkt: Auslotungen queer-inspirierter Zugänge in der Geographiedidaktik](#). *OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie*, (1), 25–36.
- TAMALE, S. (2011). Researching and Theorising Sexualities in Africa. In S. TAMALE (Hg.), *African Sexualities: A Reader* (S. 11–36). Pambazuka Press.
- TAMALE, S. (2013). [Confronting the Politics of Non-conforming Sexualities in Africa](#). *African Studies Review*, 56(2), 31–45.
- UNITED NATIONS. (1966). [International Covenant on Civil and Political Rights](#).
- VARE, P., & SCOTT, W. (2007). [Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development](#). *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- WALS, A. E. J., GEERLING-EIJF, F., HUBEEK, F., VAN DER KROON, S., & VADER, J. (2008). [All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers](#). *Applied Environmental Education & Communication*, 7(3), 55–65.
- WALZ, P., & HILLER, L. (2025). Diskursives Sprechen über queere Asylbewerber*innen in Deutschland: Postkoloniale Konstruktionen von Überlegenheit im Geographieunterricht kritisch reflektieren. *GW-Unterricht*, (177), 44–53.
- WARD, K. (2013). [Religious Institutions and Actors and Religious Attitudes to Homosexual Rights: South Africa and Uganda](#). In C. LENNOX & M. WAITES (Hg.), *Human Rights, Sexual Orientation and Gender Identity in the Commonwealth: Struggles for Decriminalisation and Change* (S. 409–427). University of London Press.
- WASTL-WALTER, D. (2010). *Gender Geographien: Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen*. Franz Steiner Verlag.
- WASTL-WALTER, D., & KORF, B. (2016). Kultur und Politik. In T. FREYTAG, H. GEBHARDT, U. GERHARD, & D. WASTL-WALTER (Hg.), *Humangeographie kompakt* (S. 89–114). Springer Spektrum.
- WESTERMANN BILDUNGSMEDIEN VERLAG. (Hg.). (2023). *Diercke Weltatlas* (Aktualisierte Neuauflage).
- WINTERSTEINER, W., GROBBAUER, H., DIENDORFER, G., & REITMEIER-JUÁREZ, S. (2014). *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Österreichische UNESCO-Kommission.
- WULFF, A. (2024, 23. Mai). [Ghanas Parlament verabschiedet Anti-LGBTQ+ Gesetz](#). Konrad-Adenauer-Stiftung.
- WUNPINI, F. M. (2019). Deconstructing Homosexuality in Ghana. In S. N. NYECK (Hg.), [Routledge Handbook of Queer African Studies](#) (S. 167–181). Routledge.

Autor

✉ Patrick Walz

Universität Bayreuth
Didaktik der Geographie
Universitätsstraße 30
95440 Bayreuth
patrick.walz@gym-hn.seminar-bw.de