

Stefan Danner

„Absage an jede staatlich monopolisierte Heilslehre“

Theodor Litts Beitrag zur politischen Bildung im Nachkriegs-Deutschland

Der Autor berichtet über Hintergrund, Inhalt und theoriegeschichtliche Bedeutung eines von Theodor Litt verfassten Textes aus dem Jahre 1953. Darin kritisiert Litt Ansätze der politischen Bildung, die ein allzu harmonisches Bild der Demokratie zeichnen. Litt unterstreicht die zentrale Bedeutung des politischen Konflikts.

Im Jahre 1953 startete die Bundeszentrale für Heimatdienst (sie wurde 1963 in „Bundeszentrale für politische Bildung“ umbenannt) eine eigene Schriftenreihe. Als Heft 1 erschien die Abhandlung „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“. Theodor Litt, der Autor der Abhandlung, war zur Zeit der Veröffentlichung einer der renommiertesten Pädagogik- und Philosophie-Professoren in der Bundesrepublik. Es ist daher kein Zufall, dass gerade ihm die Ehre zuteilwurde, den Anfangspunkt der Schriftenreihe zu markieren.

Im Folgenden wird über die Abhandlung berichtet. Damit soll an einen politisch-pädagogischen Diskussionsstranger erinnert werden, der in der frühen Phase der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Rolle gespielt hat.

Vorab einige Worte zur Person Theodor Litts, der von 1880 bis 1962 lebte. Der gebürtige Düsseldorfer arbeitete von 1904 bis 1918 als Gymnasiallehrer in Bonn und Köln und wurde 1919 außerordentlicher Professor für Pädagogik in Bonn. Ein Jahr später erhielt er in Leipzig eine Professur für Philosophie und Pädagogik (vgl. Reble, 1993, S. 19).

Zum Verständnis der Schrift „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ sind insbesondere die folgenden biographischen Etappen bedeutsam:

In den Jahren 1931 und 1932 war Litt Rektor der Universität Leipzig. In der Rektoratszeit begann nach Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Albert Reble, der als Student und Doktorand Theodor Litt aus nächster Nähe erlebt hat, dessen „ausgesprochen kämpferisches Eintreten für die Demokratie“ (Reble, 1993, S. 27) und explizite Opposition gegenüber dem Nationalsozialismus. Seiner oppositionellen Haltung verlieh Litt in ver-

schiedenen Reden und Veröffentlichungen deutlichen Ausdruck.

Aufgrund der Zuspitzung seiner Zusammenstöße mit Parteiorganen der NSDAP beantragte Litt 1936 seine vorzeitige Emeritierung. Auch nach der Emeritierung setzte er sich öffentlich und kritisch mit der Rassenlehre der Nationalsozialisten auseinander. Zu nennen ist hier insbesondere das Buch „Der deutsche Geist und das Christentum“ (1938), in dem sich Litt mit Alfred Rosenbergs „Mythos des 20. Jahrhunderts“ kritisch auseinandersetzte. Im Dezember 1941 verhängte die Gestapo über Theodor Litt ein Redeverbot für Sachsen (vgl. Matthes, S. 104).

1945 wurde Litt wieder in sein Professoren-Amt an der Leipziger Universität eingesetzt. Im Oktober 1947 folgte er einem Ruf an die Universität Bonn, um dort eine Professur für Philosophie und Pädagogik zu übernehmen.“ (Universität Leipzig, S. 3)

Scharfe Kritik des pädagogischen „Führens“ und der „Bildungsideale“

Das mit Abstand erfolgreichste Buch Theodor Litts war die Schrift „Führen oder Wachsenlassen“. Das Buch erschien erstmals im Jahre 1927 und erlebte bis 1967 13 Auflagen und anschließend weitere Reprint-Ausgaben. Das Buch steht in enger Beziehung zu Litts Schriften gegen den Nationalsozialismus und lässt sich überdies lesen als pädagogische Fundierung der Abhandlung „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“. Es lohnt sich daher, eines der Hauptstücke des einstmals berühmten Buches kurz in den Blick zu nehmen:

Anders als der Buchtitel vermuten lässt, befasst sich Litt in seiner komplexen philosophisch-pädagogischen Argumentation we-

niger mit dem „Wachsenlassen“, sondern hauptsächlich mit dem „Führen“. Zu welchen Ergebnissen gelangt Litt bei seiner kritischen Analyse? Aus Litts Sicht ist der pädagogische Begriff des „Führens“ verknüpft mit der Vorstellung eines deutlich umrissenen Bildungsideales: Der Pädagoge führt die Zöglinge in dem Sinne, dass diese sich eine konkrete Lebensform zu Eigen machen. Die beabsichtigte Wirkung der Führung soll sein, dass die Zöglinge sich in Zukunft gemäß der anerzogenen Lebensform verhalten. Woran orientieren sich die Führungs-Pädagogen bei der Wahl ihrer Bildungsideale? Litt arbeitet heraus, dass sie sich an der Vergangenheit, an der Gegenwart oder an einem selbst geschaffenen Zukunftsentwurf orientieren. Die entsprechenden drei Typen von Führungs-Pädagogiken hält Litt für höchst problematisch. Seine Begründung:

Vergangene Lebensformen sind nicht wiederholbar. Sie sind Ausdruck einer nicht reproduzierbaren geschichtlichen Phase. Daher ist ein an der *Vergangenheit* orientiertes Bildungsideal abwegig.

So wenig die Vergangenheit wiedergeboren werden kann, so wenig können die Lebensformen der *Gegenwart* dauerhaft fixiert werden. Wer an die Fixierbarkeit der Gegenwart glaubt, unterschätzt die Dynamik des kulturellen Wandels.

Pädagogen wiederum, die glauben, die *Zukunft* antizipieren zu können, und ein an dieser Antizipation orientiertes Bildungsideal konzipieren, überschätzen ihre prognostischen und planerischen Möglichkeiten. Denn, „die Zukunft wird sich gerade dadurch als echte Zukunft erweisen, daß sie alle, auch die genialsten Antizipationen des ahnenden und planenden Menschengesistes so oder so Lügen straft.“ (Litt, 1967, S. 24)

Um es kurz zu machen: Litt kommt zu dem Ergebnis, dass letztlich alle Varianten einer Führungs-Pädagogik und alle damit verknüpften Bildungsideale den Heranwachsenden Gewalt antun und daher zu verwerfen sind (vgl. Danner, S. 113ff.). Dass die Argumentation des 27 Jahre später erschienenen Textes „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ teilweise Parallelen aufweist, kann im Folgenden sichtbar werden.

Selbsterziehung als pädagogischer Sonderfall

Zunächst ein Wort zur Publikationsgeschichte des Textes, an der sich erkennen lässt, dass Litts Veröffentlichung über einen längeren Zeitraum im Bereich der politischen Bildung präsent war: Nach der Erstveröffentlichung im Jahre 1953 erschien der Text „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ in acht Auflagen. Die letzte Auflage wurde 1967 herausgegeben, also fünf Jahre nach Litts Tod. Ab der zweiten Auflage wurden dem Heft nach und nach insgesamt drei weitere Aufsätze von Litt beigelegt, und es änderte sich die Überschrift des Textes („Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung“). Das Heft als Ganzes behielt indes seinen alten Titel (vgl. Reble, 1995, S. 271). Alles in allem wurde der Text 14 Jahre lang von der herausgebenden Institution in die Öffentlichkeit eingespeist. Worum geht es in dem Text? Was sind die zentralen Aussagen?

Litt beginnt mit der Beschreibung der äußerst schwierigen Ausgangslage einer Erziehung zur Demokratie im Nachkriegs-Deutschland. Nach Litts Eindruck existieren im öffentlichen Raum distanzierte und feindliche Einstellungen gegenüber der Demokratie:

„Ja, das allgemeine Leben versagt nicht nur der Erziehung zur Demokratie die Unterstützung, deren sie sich anderwärts erfreuen darf – es arbeitet ihr stellenweise direkt und absichtsvoll entgegen. Fehlt es doch bei uns nicht an Menschen und Gruppen, die der Demokratie im Raum des deutschen Daseins geradezu das Lebensrecht und die Wirkungsmöglichkeit absprechen möchten, weil sie nicht im Schoße des deutschen Lebens herangewachsen, sondern als ausländisches Produkt importiert worden sei.“ (Litt, Theodor (1961): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 1, 6. erweiterte Aufl., S. 51. Im Folgenden abgekürzt mit PS)

Gegen diese demokratie-kritischen Auffassungen setzt Litt eine seiner Hauptthesen:

„Wie die Dinge heute [...] nun einmal liegen stehen wir vor der unausweichlichen Alternative: entweder wir werden zu einem Volk, das imstande ist, in Form der Demokratie einen gemeinsamen Willen zu bilden und in Taten umzusetzen – oder wir werden abermals das Opfer einer mit mehr oder weniger Geschick getarnten Diktatur.“ (PS, S. 52)

Wie und wo aber soll die politische Erziehung erfolgen? Und vor allem: Wer sind die Erzieher und wer sind die Zöglinge? Das gängige pädagogische Schema – die ältere Generation erzieht die jüngere – wird, so Litt, in der speziellen historischen Situation, in der sich Deutschland befindet, außer Kraft gesetzt. Denn:

„wenn es bei uns Deutschen um politische Erziehung geht, dann handelt es sich um einen Erziehungsvorgang, dessen Eigenart darin besteht, daß nicht die Älteren erziehen und die Jüngeren erzogen werden, vielmehr die Älteren so gut wie die Jüngeren zu erziehen sind. Und da nun keine sowohl jenen als auch diesen überlegene Instanz, keine Aufgabe überwiesen werden könnte, so liegt hier der bemerkenswerte Sonderfall pädagogischen Geschehens vor, in dem der zu Erziehende zugleich die Funktion des Erziehenden übernehmen muß. Jener Prozeß der ‚Selbsterziehung‘, den man im allgemeinen nur als Möglichkeit und Bestimmung des einzelnen Menschen ins Auge zu fassen pflegt, überträgt sich auf ein ganzes Volk, das durch die Geschichte vor die Notwendigkeit gestellt ist, sich zu einer politischen Form durchzurufen, zu der es durch seine Vergangenheit nicht vorgebildet ist.“ (PS, S. 53f.)

Litt macht damit klar, dass die politische Erziehung nicht eine Angelegenheit von pädagogischen Spezialisten, sondern eine allgemeine Aufgabe ist, insbesondere auch jener, die „an der Prägung des öffentlichen Geistes beteiligt sind“ (PS, S. 54).

Kritik eines harmonischen Staatsbildes

Was sollen die Inhalte der politischen Erziehung sein? Welches Bild vom Staat soll transportiert werden? Bei der Entwicklung seiner Antwort setzt sich Litt mit verschiedenen prominenten Ansätzen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kritisch auseinander. Gemeint sind die Ansätze von Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster und Friedrich Oetinger. Nach Litts Auffassung liegt bei den drei Autoren

das Hauptproblem darin, dass sie in ihren pädagogischen Ansätzen ein allzu harmonisches und ideales Bild vom Staat zeichnen. Denn: Kerschensteiner gehe davon aus, dass der in der politischen Erziehung darzustellende Staat einer sein müsse, in dem sich die Staatsinteressen „mit den ausgeglichenen Interessen aller decken“ (PS, S. 62). Foerster behaupte, Macht gehöre nicht zum Wesen und Fundament des Staates (vgl. PS, S. 63). Und Oetinger überbetone in seinem Konzept der politischen Erziehung die „Partnerschaft“, die „Kooperation“, die „Genossenschaftlichkeit“ und behandle dagegen das Phänomen des politischen Kampfes als nachrangig; Oetinger erleichtere damit „die Auflösung des Politischen ins Soziale beträchtlich“ (PS, S. 68f.).

So abwegig diese harmonisierenden Vorstellungen vom Staat sind, so abwegig ist nach Litts Auffassung auch das entgegengesetzte Extrem, welches in Carl Schmitts „Begriff des Politischen“ zum Ausdruck gelangt. Schmitt verabsolutiere den Kampf als „das entscheidende Kriterium für das Wesen des Politischen“ (PS, S. 65). Die zentrale kategoriale Differenz sei die Unterscheidung von Freund und Feind.

„Welche Inhalte eine politische Pädagogik haben muß, die sich den so bestimmten Begriff des Politischen zur Richtschnur nimmt, versteht sich von selbst. Herauskommen kann dabei nichts anderes als jene Pädagogik des ‚kämpferischen‘ Menschen, die der Nationalsozialismus mit allen ihm verfügbaren Mitteln zur Alleinherrschaft zu bringen bemüht hat.“ (PS, S. 66)

Nach der ersten Texthälfte kommt Litt daher zu folgendem Zwischenresümee: Zum Wesenskern des Staates sei nur zu gelangen, wenn zwei immer wieder auftauchende Extreme vermieden werden: nämlich „die Friedensseligkeit, die den politischen Kampf zu einer der Korrektur bedürftigen Abirrung herabsetzt“ und die Position, die „das Wesen des Politischen nur im Zusammenprall unversöhnlicher Gegensätze finden kann“ (PS, S. 69).

Politischer Kampf und Macht in der Demokratie

Im weiteren Verlauf der Abhandlung setzt sich Litt ausführlich mit dem Charakter und der Funktion des politischen Kampfes in der Demokratie auseinander sowie mit dem Thema Macht. Litt hebt dabei hervor: „vom Wesen des Politischen“ sei das „Moment des Kampfes nicht abzutrennen“ (PS, S. 72). Die jeweiligen politischen Ordnungen seien zu verstehen „als Resultat eines Kampfes zwischen den auf diesem Felde Konkurrierenden“ (PS, S. 72). In der Demokratie sei der politische Kampf nicht eine „zu beseitigende Tatsache“, sondern ein „stilbildendes Motiv“. Die Demokratie sei „gerade insofern die eigentliche Gegenspielerin des Totalitarismus, als sie in dem Streit der Ordnungsideen und der sich ihnen unterstellenden Menschengruppen nicht einen leidigen Mißstand erblickt, sondern das Lebensprinzip erblickt, in dessen immer erneuter Realisierung sich der Staat je und je seine Gestalt gibt.“ (PS, S. 75)

Der politische Kampf könne mit voller „Leidenschaft“ geführt werden, doch Waffengewalt sei „aus seinem Vollzug völlig zu eliminieren“. Der politische Kampf dürfe keinen „existentiellen“ Charakter annehmen (PS, S. 79). „Selbst-

gerechtigkeit und Unduldsamkeit“ seien zu vermeiden; sie drohten den politischen Kampf „zu vergiften“ (PS, S. 81).

Litts Ausführungen zum Thema „Macht“ sind wesentlich knapper gehalten, aber ebenso prägnant. In scharfer Abgrenzung zu Friedrich Wilhelm Foersters Auffassung unterstreicht er: Macht sei „ein notwendiges Moment an jedem Staat, der Ordnung zu stiften sich fähig erweisen soll“ (PS, S. 82). Es sei „ein Vorzug der Demokratie“, dass in ihr „der Kampf um die Macht in vollkommener Klarheit, mit letzter Entschlossenheit und doch ohne jede der Menschenwürde abträgliche Entgleisung geführt werden“ könne (PS, S. 82). Ein Vorzug der Demokratie sei es außerdem, dass „die Ordnung, die der in ihr zur Macht Gelangte stiftet, sich immer von neuem der Prüfung durch die in ihr Zusammengefaßten aussetzen“ müsse (PS, S. 82).

Konsequenzen für die politische Erziehung

Hinsichtlich der politischen Erziehung kommt Litt daher zu folgenden Ergebnissen. In der pädagogischen Vermittlung müsse man sich davor hüten, die Themen „Kampf“ und „Macht“ auszugrenzen:

„Und zwar ist es nicht bloß die für den Erzieher selbstverständliche Pflicht der Wahrhaftigkeit, die ihn abhalten muß, den Ernst der politischen Wirklichkeit durch schönerfärberische Vorspiegelungen zu verschleiern. Viel schwerer wiegt noch die Erkenntnis, wie sehr der politische Kampf vergiftet werden muß, wenn die, die ihn zu führen haben, in ihm ein Vorkommnis erblicken, das, falls alles mit rechten Dingen zugehe, nicht sein dürfte.“ (PS, S. 73)

Litt wird nicht müde, diesen Gedanken in verschiedenen Varianten zu betonen und noch weiter zuzuspitzen. So heißt es an anderer Stelle:

„Gerade der Demokratie wird also der schlechteste Dienst erwiesen durch eine Theorie der politischen Erziehung, die den politischen Kampf zu einer Verirrung stempelt, die zugunsten des Prinzips friedlicher Kooperation zum Verschwinden gebracht werden müsse.“ (PS, S. 75f.)

Ähnlich wie sein amerikanischer Fachkollege und Zeitgenosse John Dewey unterstreicht Litt die besonders enge Beziehung zwischen Erziehung und Demokratie:

„Ohne Übertreibung kann behauptet werden, daß es keine Staatsform gibt, deren Lebensprinzip mit dem Gedanken der Erziehung durch eine so enge, so notwendige Solidarität verbunden wäre, wie sie zwischen Demokratie und Erziehung obwaltet.“ (PS, S. 84)

In der Begründung seiner These hebt Litt die besondere Beweglichkeit und Veränderlichkeit demokratisch organisierter Staaten hervor:

„Ein Staat, der so mit Bewußtsein auf jede überdauernde Form Verzicht leistet, der kühn genug ist, sich dem Wechsel der Menschen und Meinungen ohne Vorbehalt anheimzugeben, kann sich nur in dem Falle vor dem Schicksal des Zerfalls bewahren, daß die Menschen, von deren Entscheidung seine jeweilige Gestaltung abhängt, der klaren Einsicht in die Lebensverhältnisse mächtig sind, die zu ordnen seine Sache ist. Denn nur kraft dieser Einsicht können sie im

Widerstreit der um sie werbenden Parteien und Programme ein sachlich begründetes Urteil gewinnen.“ (PS, S. 85)

Anders gesagt: In Demokratien lastet auf jedem Gesellschaftsmitglied ein erhebliches Maß an Mitverantwortung für die Umgestaltung und Weiterentwicklung der staatlichen Ordnung. Dieser Mitverantwortung, so Litt, können die Einzelnen nur gerecht werden, wenn sie über eine entsprechende Sachkunde und ein klares Urteilsvermögen verfügen. Fehlen die Sachkunde und das Urteilsvermögen, gleichen die gemeinschaftlichen politischen Entscheidungen dem „Ergebnis einer Lotterie, bei der nur von ungefähr einmal das dem Staat Zuträgliche herauskommen, im Regelfall aber der Unsinn triumphieren wird.“ (PS, S. 86)

Für Litt gehört es zur Besonderheit und Stärke der politischen Erziehung in der Demokratie, dass sie auf die Festlegung auf eine konkrete Ordnungsform verzichte. Es gehe in ihr nicht um die „Aufrichtung eines für alle Volksgenossen überzeugenden Staatsgedankens“ (PS, S. 76). Denn Demokratie sei die „Absage an jede staatlich monopolisierte Heilslehre“ (PS, S. 75). Deshalb müsse man damit „aufhören, ein Gebrechen der Demokratie darin finden zu wollen, daß es ihr an einer allseits bejahten ‚Idee‘ mangle“ (PS, S. 77). Ein Hauptziel der politischen Erziehung sei es zu zeigen, „daß das, was man mit gutem Grund die ‚Idee‘ der Demokratie nennen könnte, in nichts anderem als darin besteht, daß sie *eine* inhaltlich bestimmte Idee von Staats wegen zu kanonisieren sich versagt.“ (PS, S. 77)

Schluss

Innerhalb der bundesdeutschen Diskussion zur Funktion der politischen Bildung der 1950er und 1960er Jahren spielte Litts Theorie vielleicht keine dominante, jedoch eine wichtige Rolle. Und auch in späteren Jahren wurde die Bedeutung seiner Theorie immer wieder positiv hervorgehoben. Beispielhaft für die 1980er Jahre sei Wolfgang Klafki genannt, der Litt wie folgt würdigt: „Innerhalb der pädagogisch-politischen Theorieentwicklung der Bundesrepublik war Litt der erste Autor, der den Konflikt als Grundprinzip ins Zentrum eines Konzepts der politischen Bildung stellte.“ (Klafki, S. 370) Kritik übt Klafki allerdings an Litts Beschreibung des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft. In dieser Verhältnisbeschreibung, so Klafki, fehlten wesentliche Momente. Denn: „Es sind ja vor allem *gesellschaftliche* Interessengruppen, die um die politische Macht im Staate kämpfen, und es sind vor allem *gesellschaftliche*, nicht zuletzt ökonomische Interessen, die in den unterschiedlichen politischen ‚Ordnungsvorstellungen‘ ihren Ausdruck finden. Weder bringt Litts Theorie diesen *grundsätzlichen* Sachverhalt hinreichend klar zur Sprache, noch bietet sie Anhaltspunkte für eine konkrete Analyse der jeweils miteinander ringenden politischen Konzepte und der dahinterstehenden gesellschaftlichen Gruppen und Interessen. Es ist bezeichnend, daß Litt den Kampf, der in einer Demokratie um unterschiedliche politische Konzepte ausgetragen wird, meistens als ‚*Meinungsstreit*‘ oder als Kampf um ‚*Ordnungsvorstellungen*‘ bezeichnet, nicht aber

als *Interessenkampf*.“ (Klafki, S. 371) In seiner Kritik greift Klafki Gedanken auf, die bereits seit Mitte der 1960er Jahre zunehmend an Gewicht gewonnen haben (vgl. ebd.).

Eine andere beispielhafte Stellungnahme aus jüngerer Zeit zu Litts Theorie der politischen Bildung findet sich in den Veröffentlichungen des Dresdner Politologen Werner Patzelt aus dem Jahre 2005. Mit Anspielung auf den Neubeginn der politischen Bildung in den neuen Bundesländern nach 1989 schreibt Patzelt: „Was Litt einst für die ganze deutsche Gesellschaft feststellte, gilt – wenn auch sicher mit einigen Einschränkungen – noch weithin für ihren jetzigen ostdeutschen Teil: Liberale Demokratie existiert noch nicht als selbstverständliche politische Lebensform und braucht zu ihrem Aufwachsen viel mehr als bloß Versuche, demokratische Praxen einzuüben. Sie bedarf vielmehr auch der Vermittlung rationaler Einsichten sowohl in das Wünschenswerte an der Demokratie als auch in deren mitunter frustrierende Funktionslogik.“ (Patzelt, S. 56)

Veröffentlichungen von Theodor Litt

- Litt, Theodor (1938): Der deutsche Geist und das Christentum, Leipzig: Klotz
 Litt, Theodor (1961): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 1, 6. erweiterte Aufl., Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst
 Litt, Theodor (1967): Führen oder Wachsenlassen, 13. Aufl., Stuttgart: Klett

Literatur

- Danner, Stefan (2017): Das Zeitlose im Bildungsprozess, in: Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113-120
 Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts, Königstein/Ts.: Scriptor
 Matthes, Eva (1999): Das Trümmerfeld, auf dem wir zum Schluß stehen werden, das kann ich mir vorstellen: Litt 1937 bis 1945, in: Peter Gutjahr-Löser / Dieter Schulz / Heinz-Werner Wollersheim (Hg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/1. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 115-127
 Patzelt, Werner (2005): Theodor Litt und die politische Bildung im 20. Jahrhundert, in: Dieter Schulz / Heinz-Werner Wollersheim (Hg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 2005/4, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, S. 55-77
 Reble, Albert (1993): Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt in Leipzig 1920–1947, in: Der Rektor der Universität Leipzig (Hg.): Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt in Leipzig 1920–1948. Beiträge gehalten im Alten Senatssaal der Universität Leipzig am 1. Dezember 1992, Leipzig: Universität Leipzig, S. 17-48
 Reble, Albert (1995): Anmerkungen des Herausgebers, in: Theodor Litt: Pädagogische Schriften, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 269-273
 Universität Leipzig: Theodor Litt Forschungsstelle, Leipzig o.J.: Universität Leipzig