

Seiten 49 und 115 (man lese – u.a. mit den Stichwörtern „Vorsilben“ und „Wortbausteine“ [!] – ohne Anspruch auf Vollständigkeit: „24, 49, 80, 87, 115, 134“).

- 5) Später folgen noch einige konkrete Arbeitsaufträge (S. 80, Aufgabe 2; S. 87, Aufgabe 12 und 13; S. 115, Aufgabe 2 und 8); eine Art (hoch problematisches!) Trockentraining stellt wohl Aufgabe 5 der Seite 134 dar: „Was bedeuten die Vorsilben der Verben?“
- 6) *de-*, *dif-* und *transferre* kommen im gesamten Lehrgang nicht vor (Ausnahme gleich!), *per-* und *praeferre* je ein einziges Mal (Lektion 17 B9 bzw. B7), *conferre* erst (und einmalig) in Lektion 19 (B16; in Lektion 17 A14 & B10 nur als *se conferre*!) – und Aufgabe 3 bringt die praktische Anwendung: „Übersetze die Wortverbindungen“ (z. T. wiederholt auf Seite 87 als Aufgabe 12: „Erschließe die Bedeutung der Komposita von *ferre*“): Es erschließen sich u.a. *exemplum conferre* (Lernvokabel Lektion 19: „aufbringen, zusammenbringen“!), *litteras deferre* (nicht im Wörterverzeichnis), *nihil differre* (nicht im Wörterverzeichnis) *in proximum diem, fama Romam perlata est* (aktuelle Lernvokabel: „ertragen“), *gratiam referre* (aktuelle Lernvokabel: „zurückbringen, berichten“) oder schließlich *artem ad usum transferre* (nicht im Wörterverzeichnis).
- 7) Mir so erfind- wie verständlich, nämlich völlig un-, ist auf derselben Seite Aufgabe 2 zu sog. *se-* Wörtern (!): „Samme weitere Wörter, die mit *se-* beginnen und nenne ihre Bedeutung“; aus dem Wörterverzeichnis schreibe ich einmal alle entsprechenden Einträge ab (S. 157; Worte nach Lektion 18 in Klammern): (*secare*),

secum, (*secundus*), *sed*, *sedere*, *sedes*, *semper*, *senator*, *senatus*, *senex*, *sensus*, (*sentire*, *sepelire*), *sequi*, (*sermo*), *sero*, *servare*, *servire* (, *servitus*) und last but not least *sex* – darf / mag man da noch fragen, was hier(aus) zu lernen?

- 8) Für den statistischen Überschlagn musste stark vereinfacht werden: Berücksichtigt wurden versuchsweise alle Verben, die (auch für Schüler) wie Komposita aussehen, vernachlässigt hingegen Fragen nach Lernvoraussetzungen der Schüler mit dem zugrunde gelegten Lehrwerk (die ich bereits problematisiert habe) u.a.m. Bei weiter gehendem Interesse wende man sich an den Verfasser, der – hier wie stets – aus&nachdrücklich um wohlwollend-strenge Überprüfung und Diskussion seiner Ausführungen, der Einzelentscheidungen wie der allgemeinen Behauptungen bittet.
- 9) Allein die Häufigkeit von Komposita – ein knappes Sechstel des bis Lektion 30 vorgesehenen Wortschatzes von rund 900 Wörtern – spricht dafür, der Frage nach Erschließungsmustern und Lernhilfen ernsthaft nachzugehen.
- 10) Nickel selbst übersetzt das knappe halbe Hundert Vorkommen dieser Präposition (Lernvokabel Lektion 2) bis einschließlich Lektion 30 zwei Mal mit „nach“ (erstmalig Lektion 28!), dreißig Mal mit „in“, ein Mal mit „zu“ (Lektion 20 B11 ist wohl gesondert zu nehmen) – und desweiteren mit ‚an, auf, gegen(über), mit, unter, vor‘ oder einer Wendung ohne (deutsche) Präposition.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch i. A.

HEUREKA

Altgriechisch für Liebhaber*

Die Initiative, deren Frucht wir heute ernten, ist eine hocheifreuliche. Eine Gymnasiastin und ein Gymnasiast haben ein Lehrbuch des Altgriechischen verfasst, und ihr Lehrer hat ihnen mit Rat und Tat beigestanden und gleich auch noch die Rolle des Verlegers übernommen. Gibt es ein schöneres Symbol für die Kontinuität eines Wissensgebietes? Denn alle menschliche Kultur überlebt prinzipiell nur, wenn die ältere Generation sie in persönlichem Kontakt an die jüngere weitergibt; das gilt für Kochrezepte wie für Götterhymnen. Bricht diese Kontinuität ab, ist es aus mit der Tradition. Auch Bücher können die Lehrer-Schüler-Beziehung niemals ganz ersetzen. Dass sich, lange nach dem Ende der Antike und einzig auf der Basis von schriftlichen Texten aus einer weitentfernten Epoche, seit der Renaissance eine neue, derart starke Tradition entfalten konnte wie

in der Klassischen Philologie und im Altsprachlichen Unterricht, ist ein einmaliges Phänomen und zeigt allein schon, mit welchem eminentem Sprach- und Schrifttum wir es da zu tun haben.

Wirklich tief über die griechische und römische Antike informierte Menschen waren in den letzten Jahrhunderten freilich immer äußerst dünn gesät. In unserem Land vielleicht einer unter 5000? Heute noch etwas weniger. Daneben aber gab es in den letzten 200 Jahren jeweils eine recht große Zahl, in der besten Zeit vielleicht einer unter 50, die in der Jugend immerhin eine sorgfältige und breite Einführung in die Sprachen und die Kultur der Antike erhalten hatten, dies zwar anschließend nicht zu ihrem Beruf machen wollten, die erworbenen Kenntnisse aber durch ihr ganzes Leben hindurch mitnehmen und immer wieder bewusst oder unbewusst auf sie zurückgreifen konnten. Andere

Schul- oder Studienfächer halfen effektiv mit, dass diese Kenntnisse nicht isoliert blieben, vor allem die Geschichte; aber auch die Sprach- und Literaturfächer, die Religion, ja sogar Musik und Kunst waren voll von historischen Inhalten. Diese stammten zwar nicht alle aus der Antike, aber auch die späteren Epochen haben ja unendlich viel antikes Gedankengut rezipiert und in eigene, großartige Werke einfließen lassen.

Von der geschilderten hohen Zeit der humanistischen Bildung sind wir heute weit entfernt. Die Veränderung der Bildungsinhalte hat sich in den letzten dreißig Jahren stark beschleunigt und ist in den letzten zehn Jahren noch viel rasanter geworden. Diese Veränderung ist kein Phänomen des Kantons Aargau, kein Phänomen der Schweiz, kein Phänomen Europas, es ist ein Phänomen der gesamten westlichen Welt. Ja, ähnliche Klagen hört man *mutatis mutandis* sogar aus anderen Kulturkreisen, aus Indien, China, Japan und den arabischen Ländern. Wir Menschen der Postmoderne haben uns global von unserer Vergangenheit abgewendet. Geschichte ist – nicht zuletzt im akademischen Milieu – völlig außer Mode geraten; gefragt ist nur, was sofortigen Nutzen bringt.

Die Schweizer Bildungspolitik hat – nach einer Phase langsamen Nachgebens – in den optimistischen 80-er Jahren und den von der *New Technology* dominierten frühen 90-ern den Weg bereitet zu einer Reform des Gymnasiums, die dieses, wie wir immer deutlicher sehen – und Schönreden nützt da gar nichts! – von Grund auf umgepflügt hat. Geblieben ist eigentlich nur der Name, aber der hat schon manches über sich ergehen lassen müssen, wo er doch ursprünglich einen Ort bezeichnete, wo nackt geturnt wurde (griech. *gymnós* heisst ‚nackt‘).

Ich muss hier präzisieren, dass ich, wenn ich von der jüngsten Umwälzung des Gymnasiums spreche, keineswegs nur die Alten Sprachen im Auge habe. Das Hauptproblem liegt ganz woanders, nämlich im Wahlfachsystem. Warum? Weil, wer wählen kann, einen Verdrängungswettbewerb in Gang setzt. Die Fächer stehen heute in mannigfacher Konkurrenz zueinander; und die Lehrer damit auch. Es braucht ganz schön viel Zivilcourage, heute in einem Fach ebensoviel von den

Schülern zu fordern wie früher und mehr als die Lehrer anderer Fächer. Wieder spreche ich nicht nur von den Alten Sprachen. Im Kanton Bern, wo ich Mitglied der Maturitätskommission bin, haben Umfragen gezeigt, dass heute das Französische und die Mathematik mit Abstand die meistgehassten Fächer sind. Warum? Weil sie schwierig *und* obligatorisch sind. Und weil sie die einzigen sind, in denen nicht ganz selten ungenügende Noten erteilt werden. Das Latein, als reines Wahlfach, ist heute hingegen aus der Schusslinie, vom Griechischen nicht zu reden, freilich um den Preis, dass nur noch wenige Schüler diese beiden Fächer besuchen. Ja, sogar die Mathematik sieht sich unter erheblichem Druck, müssen doch die Mathematiklehrer freundlich genug sein, dass sie einige Schüler zur Wahl des Schwerpunktfaches ‚Anwendungen der Mathematik‘ überzeugen können. Die Jugendlichen sind heute die Kunden, und das Sprichwort besagt, dass der Kunde befiehlt.

Viele lassen an diesem Punkt der Diskussion – bei aller Kritik am Maturitätsreglement 95 – eine Klage über die heutige Jugend folgen. Diese sei verwöhnt, unkonzentriert, arbeitsscheu, sprachlich inkompetent usw. Das ist nun freilich eine ganz unstatthafte Fortsetzung des Gedankengangs. Denn: Wer steuert unsere Schulen und Hochschulen? Die Jugendlichen? Nein! Und an wem liegt es, wenn die Jugendlichen in der Schule unterfordert sind? An den Jugendlichen selbst? Nein!

Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat zu einem fast durchgehenden Gesamtschulsystem geführt. Traditionellerweise herrschte dieses nur auf der Primarstufe. Durch das MAR 95 haben wir es seit bald 10 Jahren auch auf der Sek. II-Stufe: Das Gymnasium, oft bereits mit Diplomschulen zusammengelegt, wird neuerdings ohne Zögern der Berufsmittelschule angenähert und im übrigen drastisch gekürzt. Am wenigsten uniformiert ist zur Zeit noch die Sek. I-Stufe, aber die Entwicklung ist auch da schon weit fortgeschritten; Tendenzen wie die Abschaffung gerade der anspruchsvollsten Lehrgänge, d. h. des Untergymnasiums, sind vielerorts zu beobachten.

In solchen Eintopfschulen ist es nun eine vollkommen natürliche, ja zwingende Folge,

dass die allermeisten Eltern für ihre Kinder auf jeder Stufe nur *etwas* im Auge haben: den Abschluss mit möglichst guten Gesamtnoten, um – selbstverständlich prüfungsfrei – in die nächstfolgende Schule zu gelangen. Auf diese Forderung muss auch die Politik sofort wieder reagieren, aus panischer Angst vor schlechten Statistiken. Wie die guten Gesamtnoten zustandekommen, ist dabei egal, durch Anpassungen des Lehrplans, des Fächerkanons, der Stundendotationen, der Anforderungen oder was immer. Und wenn sich in einer Lehrkraft angesichts des zwangsläufig sich einstellenden Niveauverlusts einmal so etwas wie ein Berufsethos regt, wird sie – viel rascher und dezidierter als früher – von allen Seiten weichgeklopft. Der Verkaufsartikel der Schule ist heute der Abschluss, nicht mehr irgendwelche Inhalte. Das Eintopfsystem verhindert kategorisch jede Konkurrenz. Matur ist Matur. Die einzige Konkurrenz, diejenige zwischen den Fächern, ist eine, in der nicht Qualität belohnt wird, sondern Nachgiebigkeit. Viele Gymnasiasten gehen schon gar nicht mehr regelmäßig zur Schule. Wer wollte es ihnen verargen? Sanktionen haben sie auch nicht zu befürchten. Echter Wettbewerb, z. B. ein Qualitätsvergleich zwischen Schulen oder kantonalen Schulsystemen, wird jeweils schon im Keim erstickt, entsprechende PISA-Zahlen unter Verschluss gehalten. Welch mustergültige Drückebergerei!

Wie stehen wir eigentlich vor unseren Jugendlichen da, meine Damen und Herren, die wir ihnen doch in liebevoller, aber realitätsbezogener Weise eine Vorbereitung auf das Leben geben müssten, auf ein Leben, in dem permanenter Wettbewerb herrscht und größtmöglicher Weitblick nötig ist?

Wie gesagt, die Jugendlichen trifft keine Schuld! Sie sind kein bisschen weniger begeisterungs- und aufnahmefähig, und auch kein bisschen fauler, moralisch verdorbener oder krimineller als früher. Wenn sie jemand dazu macht oder wenigstens nicht verhindert, dass viele es werden, dann sind wir es, die sogenannten Erwachsenen. Wir sind es, die sie zum Schmalspur-Utilitarismus verleiten. Sogar die NZZ AM SONNTAG (16.11.03) jubelt benebelten Sinnes über die phantastische Motivation der Schüler und Lehrer im Frühenglischunterricht in Appen-

zell und macht gleichzeitig das Frühfranzösische schlecht. Ich bin gewiss ein enthusiastischer Liebhaber der englischen Sprache, habe mehrere Jahre in England gelebt; aber es ist nun einmal eine Tatsache, dass uns Germanen das *Basic Simple English* leichter fällt als das Französische, und zudem wird das Englische weltweit von so vielen Menschen malträtiert, dass wir Deutschsprachigen noch ohne jede Anstrengung eine ganz passable Figur machen. Anstatt sich in die Brust zu werfen, würden die Appenzeller Lehrer besser genauer hinhören, wenn ihre Schulkinder das Englische explizit als ‚bubi‘ taxieren, und darüber nachdenken, was das bedeutet. – Das Schulfach Englisch ist ein äußerst typisches Symptom für unsere Gesellschaft!

Das sieht nun alles für die Alten Sprachen ziemlich trist aus. Aber stimmen wir ja nicht zu früh den Grabgesang auf sie an! Vergessen wir nicht, mit welchem Schatz wir es dabei zu tun haben. Dieser ist ohne weiteres in der Lage, eine erhebliche Eigendynamik zu entwickeln. Das hat er vor 700 Jahren schon einmal bewiesen. Wir müssen ihm nur das richtige Terrain bereiten. Darf ich eine Vorhersage riskieren? (Man könnte diese auch als Warnung verstehen!) Ich bin überzeugt, dass in spätestens 10 Jahren in unserem Land privat geführte Langzeitgymnasien, die sich durch eine betont wissenschaftspropädeutische Ausrichtung auszeichnen, zu einem ernstzunehmenden Faktor in der Bildungslandschaft geworden sein werden und dass in jenen Schulen die Alten Sprachen einen deutlich höheren Stellenwert haben werden als in den öffentlichen Schulen. Denn diese sind und bleiben der effizienteste Zugang zu den modernen Fremdsprachen, wenn in diesen mehr als eine lächerliche Minimalkompetenz angestrebt wird, und zwar ein Zugang gleich zu vielen Sprachen. Und dass sie gleichzeitig eine gesamteuropäische kulturgeschichtliche Orientierung vermitteln, macht sie – ausreichende Unterrichtszeit vorausgesetzt – zu Bildungs- und Integrationsfächern *par excellence*. Dort, wo *excellence* mehr als ein Schlagwort ist, wird man dies schon wieder merken.

Ich kann deshalb HANS WIDMER und seinen beiden Schülern zu ihrem großen Einsatz, den die Herstellung ihres Buches erfordert hat, und zu dem

prächtigen Resultat nur von Herzen gratulieren. Sie sind damit genau auf dem richtigen Weg. Denn trotz allen geschilderten systembedingten und gesamtgesellschaftlichen Widerwärtigkeiten haben die Alten Sprachen keine schlechten Zukunftsaussichten. Nur müssen sie noch lernen, sich konsequenter marktwirtschaftlich zu verhalten, sich geschickter zu verkaufen als bisher, ihre zahlreichen Qualitäten mit Raffinesse und Enthusiasmus auszuspielen, und sie dürfen keine Mühe scheuen, in eigener Sache Propaganda zu machen, andere Kreise für sich zu mobilisieren und insbesondere auch, sich anderen Käufern anzubieten als nur dem Staat. Lehrkräfte und Liebhaber dürfen heute ihre vornehme Zurückhaltung ablegen. Die Alten Sprachen sind an der Schule nicht mehr institutionell geschützt und gestützt, so wie etwa Mathematik und Französisch. Auch an der Universität nicht: Wenn dort gewisse Studienfächer in Zukunft am Obligatorium festhalten, so kann dies nur objektiv und sachlich begründet sein, denn an der Universität gilt: Wer weiterhin Geldmittel erhalten will, muss möglichst viele Studierende vorweisen, und die erhält er, wie die Erfahrung zeigt, am leichtesten durch Abschaffung des Lateinobligatoriums. ...

Befreit vom Verdacht und Vorwurf der künstlichen Stützung dürfen die Altsprachlichen Fächer heute auch wieder freimütig sagen, dass sie ein Können und Wissen anbieten und vermitteln, das dem eben verschlossen bleibt, der sich nicht darum bemüht. Sie dürfen selbstbewusst verkünden, dass in Deutschland humanistische Gymnasien neu gegründet werden, dass in Amerika Versuche mit Latein in der Primarschule, die signifikant bessere Englischleistungen hervorgebracht haben, großen Eindruck machen, und dass dort Jugendliche, die in der *High School* Latein belegt haben, inzwischen signifikant bessere Chancen haben, von den wählerischen *Colleges* aufgenommen zu werden. Es gibt Menschen, die für solche Meldungen sehr hellhörig sind, auch in unserem Land. Wir dürfen heute den vielfältigen Nutzen des Altsprachlichen Unterrichts unseren Mitbürgern hemmungslos unter die Nase reiben. Niemand kann mehr etwas dagegen sagen, denn was wir jetzt tun, ist legitime Werbung, frei von jeder defensiven Rechtfertigung. Wir dürfen unseren lieben Mitmenschen auch den

SENECA-Spiegel vors Gesicht halten und ihnen mit PLATO eine lange Nase ziehen. Wir können ungeniert an die Öffentlichkeit drängen, zeigen, dass wir genauer zuhören, Zusammenhänge klarer sehen und mit besserer Argumentation und sprachlich gewandter reagieren können und damit einiges bewirken. Das wird da und dort leider auch Neid und Eifersucht auslösen. Diesem Problem müssen wir durch Bescheidenheit und sachliche Argumentation begegnen und indem wir die Sache für sich sprechen lassen: Wir dürfen nicht müde werden, die uns am Herzen liegenden Inhalte, die seit bald 3000 Jahren x-fach unter Beweis gestellt haben, wie sehr sie Eindruck zu machen vermögen, immer wieder, hundertfach, zu erzählen, auf der Bühne vorzuspielen, zu erklären, zur Diskussion zu stellen. Das ist der schönste Teil unserer Aufgabe. Diesem *Eros* kann sich keine menschliche Gemeinschaft vollkommen entziehen, und erst recht nicht die Jugend!

Und schließlich, meine ich, dürfen wir und alle anderen geschichts- und kulturbewussten Menschen auch *ganz persönlich* den Durchblick, den zu erwerben uns vergönnt war, in vollen Zügen genießen: Unzählige Male im Leben können wir, weil wir das nötige Gerüst in uns vorbereitet besitzen, größere oder kleinere Beobachtungen allgemein menschlicher, kultureller oder sprachlicher Art richtig gewichten und einordnen und dadurch unseren Horizont laufend erweitern. Wir können durch unsere Sprachkenntnisse Stimmen verstehen, die andere nicht einmal hören. Anstatt dreidimensional sieht der Geschichtsbewusste die Welt und ihre Dinge immer auch in ihrer zeitlichen Ausdehnung, als vierdimensionalen Raum sozusagen, er kann ‚hinter‘ die Dinge blicken, fragen, warum sie sind, wie sie sind, warum sie sich so entwickeln, wie sie sich entwickeln, Gründe dafür suchen und finden. Bei dieser Art Weltbetrachtung kann es ihm keinen Moment langweilig werden, wie es denen begreiflicherweise wird, die den zahllosen Plattheiten ihrer Gegenwart nicht zu entrinnen vermögen. Diesen Teil unserer Lebensqualität müssen wir hinüberbringen, im Unterricht und auch sonst in jeder Art unserer Außenwirksamkeit.

Wer nun aber meint, diejenigen, die ihre Möglichkeit nutzen, sich der Gegenwart zeitweise

zu entziehen und sich in das Studium früherer Epochen und ihrer kulturellen Manifestationen zu vertiefen, seien notwendigerweise welt- und lebensfremde Bücherwürmer und Träumer, der könnte sich gewaltig täuschen! Überdross ist, wie mir scheint, die viel größere Bedrohung der menschlichen Lebenskraft und sozialen Standfestigkeit als die Beschäftigung mit der vierten Dimension, der Zeit, und so wundert es nicht, dass Bildung erfreulich oft mit einer *mens sana in corpore sano* gekoppelt ist. Diese ganzheitli-

che Kombination aus Bildung und Gesundheit wünsche ich uns allen, meine Damen und Herren, und dass es möglichst jedem Menschen vergönnt sein möge, einmal aus voller Seele ‚HEUREKA!‘ rufen zu können.

*) Festansprache, gehalten am 21. November 2003 in Biberstein anlässlich der Vernissage des Buches: Judith Ehrensperger und David Suter, HEUREKA. Altgriechisch für Liebhaber, Odysseus-Verlag, Biberstein 2003 (ISBN 3-9520192-3-2).

RUDOLF WACHTER, Basel

Wie versteht Platon unsere Welt in seinen Dialogen ‚Timaios‘ und ‚Politikos‘

PLATON ist bekanntlich der Überzeugung, dass es zwei Welten gibt: Neben unserer Welt der Erscheinungen gibt es für ihn noch eine transzendente Welt des vollkommenen Seins. Unsere Welt weist nur schlechte Nachahmungen dieses vollkommenen Seins auf. Mit der Frage des Warum befasst sich das folgende Gespräch. Die meisten Leser werden sich schnell in die Situation der Gesprächsteilnehmer des Dialoges ‚Timaios‘ hineinversetzen, wenn diese zunächst „die Entstehung unserer Welt“ erörtern.

Einer von ihnen sagt: „Früher unterschieden wir zwei Gattungen des Seins, jetzt aber müssen wir noch eine dritte aufweisen. Reichten doch jene beiden bei der früheren Darstellung aus: die eine, die das stets unveränderliche Sein ist, mit der Vernunft erfassbar ist und die wir als das Vorbild zugrunde legten, die andere, die stets sich im Prozess der Veränderung befindet, mit den Sinnen wahrnehmbar ist und die wir als die Nachahmung jenes Vorbildes bezeichneten. Eine dritte Gattung stellten wir früher nicht auf in der Meinung, die beiden reichten aus.“

In der Tat lebten die früheren Phasen platonischer Schriften von den Begriffen „Ideenwelt“ und „Erscheinungswelt“ und bedurften zu ihrem Verständnis nicht noch einer weiteren Gattung. In späteren Werken Platons jedoch rückt die dritte Gattung immer mehr in den Mittelpunkt der Unterredung, am deutlichsten im ‚Politikos‘ und im ‚Timaios‘. Aufgrund der Komplexität des ‚Timaios‘ und des hier zur Verfügung stehenden Rahmens werden wir nur das Wesentliche zu unserem Thema herausgreifen.

Begriffe des Gespräches

Erneut hebt der Gesprächspartner an: „Jetzt müssen wir drei Gattungen bedenken: die Gattung des Werdenden, die Gattung, in der das Werdende entsteht, und die Gattung, die sich im Werdenden nachbildet und dieses so zum Ding der Erscheinungswelt macht.“ Ohne Schwierigkeit ist hier zu erkennen, dass zunächst unsere Welt, an letzter Stelle die Ideenwelt genannt wird und zwischen diesen beiden die dritte Gattung schon näher beschrieben wird: „..., die Gattung, in der das Werdende entsteht, ...“ Die dritte Gattung ist also nicht noch eine weitere Welt, sie ist vielmehr die „Aufnehmerin“ des Werdeprozesses eines jeden Dinges unserer Welt, d. i. der Erscheinungswelt, und muss vor der Entstehung unserer Welt (*Kosmos*) schon dagewesen sein. Deshalb spricht man von „der praekosmischen Periode“, die dann in die „kosmische Periode“ übergeht.

Zur Forschung

Bevor wir nun fortfahren, sei eine grundsätzliche Bemerkung zu Forschungsergebnissen gestattet. Das Verständnis der „praekosmischen Periode“ des Weltalls hat in der Forschung lange Zeit unter der Heranziehung platonischer Bestimmungen aus anderen Dialogen und ihrer Auslegungsart gelitten. Erst als man daranging, die praekosmische Periode ohne solche Vorgaben zu untersuchen, stellte sich ein wesentlich problemloseres Verständnis heraus.

Betrachtet man nämlich diese praekosmische Periode aus sich selbst heraus als eine völlig